

UNIVERSIDAD COMPLUTENSE DE MADRID

FACULTAD DE EDUCACIÓN



TESIS DOCTORAL

**LA MUERTE EN LA CONSTRUCCIÓN DE LA IDENTIDAD PERSONAL.
INTERVENCIONES EDUCATIVAS EN LA ESO**

MEMORIA PARA OPTAR AL GRADO DE DOCTORA

PRESENTADA POR

Elísabet Ransanz Reyes

Director

José María Salguero Juan y Serva

Madrid, 2014

UNIVERSIDAD COMPLUTENSE DE MADRID
FACULTAD DE EDUCACIÓN



TESIS
DOCTORAL

LA MUERTE EN LA CONSTRUCCIÓN DE LA IDENTIDAD PERSONAL.
INTERVENCIONES EDUCATIVAS EN LA E.S.O.

MEMORIA PARA OPTAR AL GRADO DE DOCTOR
PRESENTADA POR
Elísabet Ransanz Reyes

Bajo la dirección del doctor
José María Salguero Juan y Seva

Madrid, 2013

UNIVERSIDAD COMPLUTENSE DE MADRID
FACULTAD DE EDUCACIÓN

TESIS DOCTORAL.

LA MUERTE EN LA CONSTRUCCIÓN DE LA IDENTIDAD PERSONAL.
INTERVENCIONES EDUCATIVAS EN LA E.S.O.

DOCTORANDA:
ELÍSABET RANSANZ REYES

DIRECTOR DE LA TESIS:
DR. D. JOSÉ MARÍA SALGUERO JUAN Y SERVA

MADRID, 2.013

LA MUERTE EN LA CONSTRUCCIÓN DE LA IDENTIDAD PERSONAL.

INTERVENCIONES EDUCATIVAS EN LA E.S.O.

Resumen:

La muerte es el acontecimiento vital que determina nuestra concepción del espacio y del tiempo. La emergencia de la conciencia está ligada a la experiencia de finitud y es nuestra actitud ante la muerte la que define nuestra actitud ante la vida.

La construcción de la identidad es un proceso racional y emocional que se da en un contexto de interacción social. Los comportamientos, las actitudes, las conductas que cada grupo social muestra ante el constructo de la muerte influyen en la construcción de nuestra identidad.

La presente investigación pretende apoyar los estudios precedentes que defienden la inclusión del tema de la muerte en el currículum oficial de nuestro sistema educativo. El valor formativo del constructo de la muerte reside en la influencia que la experiencia emocional de la pérdida ejerce en el desarrollo de nuestra identidad. Éste estudio tiene por objeto analizar experiencias pedagógicas sobre la muerte con el propósito de elaborar una propuesta de intervención en el ámbito tutorial que favorezca la adquisición de competencias relacionadas con la muerte y el duelo, así como fomentar la normalización del tema en el ámbito educativo formal atendiendo al proceso de desarrollo de la identidad emocional del alumnado.

Siguiendo una metodología cualitativa y cuantitativa, en un primer momento, analizamos las opiniones de dos muestras de docentes en activo, una con formación específica en la atención a la muerte y el duelo en el aula y otra sin formación específica. Para ello utilizamos la entrevista y realizamos el análisis del contenido con el propósito de comparar las respuestas.

Tras esta primera aproximación se aplicó un cuestionario, referente a la normalización de la muerte en la escuela, a noventa futuros profesionales de la docencia en distintas especialidades, igualmente y tras un análisis estadístico descriptivo procedimos a la comparación de las respuestas. En base a las conclusiones extraídas y apoyándonos en programas y acciones pedagógicas previas relacionadas con la normalización de la muerte en la escuela, se ha elaborado una unidad de trabajo que se ha incluido en el Plan de Acción Tutorial del Instituto Príncipe Felipe.

La evaluación del programa permite concluir que se adecúa a criterios de pertinencia, viabilidad y calidad, según la opinión de expertos, no obstante es de la opinión de los participantes en la investigación de donde extraemos nuestra principal conclusión: la emergencia de nuestra conciencia se debe principalmente a nuestra capacidad para establecer vínculos afectivos y es gracias a la conciencia de finitud que el concepto de valor adquiere su pleno significado, sobre ambos constructos, amor y muerte se construye nuestra identidad, la finalidad de la educación formal debe contribuir a este desarrollo, eso incluye la normalización del tema de la muerte así como la inclusión efectiva y afectiva de todos sus miembros.

La tesis a continuación expuesta parte del supuesto de que el tema de la muerte es eludido y ocultado en nuestra sociedad, y más concretamente en el espacio del aula escolar, el afrontamiento y la preparación para la muerte no son percibidos como procesos a desarrollar entre los objetivos

curriculares, ni la pérdida ni el duelo son temas que sean tenidos en cuenta entre los contenidos mínimos.

Educar para la vida es educar para la muerte; la consciencia de la vida que entraña la consciencia la muerte propia y la de los seres que amamos no se contempla entre las finalidades educativas, y más allá de esta evidencia, la resistencia que la comunidad educativa tiene a tratar el tema de la muerte en las aulas ha provocado que se ignoren y se oculten las experiencias que diariamente se dan considerando inoportunas las preguntas que giran en torno a la muerte cuando estas acontecen en el horario lectivo.

En la convicción de que la inclusión del tema de la muerte en la educación es, en definitiva, educar para afrontar la vida, para disfrutar de forma responsable de las experiencias que de otra forma nos precipitan en una espiral de sinsentidos, la educación para la muerte desde el ámbito de la educación emocional puede ser un medio a través del cual los fines de la educación se adecúen a la realidad de la práctica educativa.

Partiremos de las precedentes investigaciones que avalan la necesidad de adecuar los fines educativos recogidos en la normativa educativa vigente, referentes a la contemplación del desarrollo emocional de los discentes como parte fundamental del desarrollo integral del individuo, con el posterior desarrollo teórico recogido en el currículum así como su práctica en el aula.

Más concretamente nos centraremos en la normativa y la práctica de dos de las competencias fundamentales vinculadas a la emoción: el afrontamiento de la muerte y la elaboración de la pérdida. A través de la investigación cualitativa y cuantitativa nos acercaremos a las opiniones de los profesionales de la educación y del alumnado, de las conclusiones extraídas elaboramos una intervención educativa enmarcada en el ámbito de las tutorías, en las que trataremos la muerte a través de la educación emocional.

Trataremos igualmente de observar la relación que estas variables poseen respecto a la formación integral de la identidad individual del agente educativo al que se dirige la acción, así como la incidencia en el clima de la comunidad educativa.

Después de la introducción y la justificación personal y profesional, en el capítulo III abordaremos los objetivos y la metodología de la investigación. En el capítulo IV ahondaremos en el diseño y la elaboración del proceso, justificando en cada uno de los casos la metodología y los instrumentos utilizados en el análisis de los datos. El capítulo V expone las bases teóricas en cuanto a la educación emocional y el tratamiento de la muerte en el aula. Se detalla, en el capítulo VI, el proceso de intervención educativa llevado a cabo con alumnos y alumnas del primer curso de la ESO. Los capítulos VII y VIII recogen el análisis y las conclusiones de los datos obtenidos a lo largo del proceso de investigación. En el capítulo IX se recogen futuras líneas de investigación, y el capítulo X queda reservado para la evaluación de la investigación.

Contemplar el tema de la muerte en el aula, permite la emergencia de entornos propicios para el desarrollo de una identidad crítica y reflexiva. Atiende las inquietudes y cuestionamientos de los integrantes de la comunidad educativa así como permite que las contingencias diarias se contemplen como experiencias de aprendizaje a través de las cuales favorecer el desarrollo integral del alumnado y la mejora de la convivencia en el contexto escolar.

Palabras clave: Normalización, didáctica, educación emocional, muerte, formación, profesorado, evolución, identidad, adolescentes, acompañamiento educativo, acción tutorial

Abstract:

Death is the vital event that determines our conception of space and time. The emergence of the consciousness is linked to the experience of finitude and it is our attitude to death which defines our attitude to life.

The construction of identity is a rational and emotional process that occurs in a context of social interaction. The behaviors, attitudes, behaviors that each social group shows before the construct of death influence the construction of our identity.

The present investigation aims to support the previous studies that defend the inclusion of the theme of death in the official curriculum of our educational system. The formative value of the construct of the death lies in the influence that the emotional experience of the loss exercises in the development of our identity.

This study aims to analyze pedagogical experiences on the death with the intention to develop a proposal for intervention in the field tutorial that favors the acquisition of competencies related to death and grief, as well as promotes the normalization of the subject in the field of education in response to the formal process of development of the emotional identity of the student body.

Following a qualitative and quantitative methodology, in a first moment, we analyze the views of two samples of teachers in active, one with specific training in the care of the dying and grief in the classroom and another without specific training. To this end, we use interview and we carried out the analysis of the content for the purpose of comparing the answers.

After this first approximation a questionnaire was used, referring to the normalization of death in the school, ninety future professionals in the teaching in different specialties, and also after a descriptive statistical analysis proceeded to the comparison of the responses.

On the basis of the conclusions drawn and drawing on educational programs and actions prior related to the normalization of the death in the school, has developed a unit of work that has been included in the Tutorial Action Plan of the Institute Prince Felipe.

The evaluation of the program allows us to conclude that suits criteria of relevance, feasibility and quality, according to the opinion of experts, however, it is of the opinion of the participants in the investigation of where we extract our main conclusion: the emergence of our consciousness is mainly due to our ability to establish emotional ties, and it is thanks to the consciousness of finitude, which the concept of value takes on its full meaning, on both constructs, love and death are builds our identity, the purpose of formal education must contribute to this development, this includes the standardization of the theme of death as well as the effective and affective inclusion of all its members.

The thesis then exposed part of the assumption that the theme of death is circumvented and concealed in our society, and more specifically in the space of the classroom, coping and the preparation for death, are not perceived as processes to develop between the curriculum goals, or the loss or grief are subjects that are taken into account between the minimum contents.

Educating for life is to educate to the death; the consciousness of life that entails the consciousness the own death and that of the people we love does not exist between the educational goals, and beyond this evidence, the resistance that the educational community has to deal with the issue of death in the classroom has led to the neglect and hide the experiences that are daily, inappropriate considering the questions that revolve around the death when these occur in the school hours.

In the conviction that the inclusion of the theme of death in education is, in short, educate to deal with life, to enjoy in a responsible manner to the experiences that in the other way we precipitate in a spiral of nonsense, the education for the death from the field of emotional education can be a means through which the purposes of the education is tailored to the reality of educational practice.

We depart from the previous investigations that endorse the need to adapt the educational purposes listed in the regulations existing educational, relating to the contemplation of the emotional development of the learners as a fundamental part of the integral development of the individual, with the subsequent theoretical development reflected in the curriculum as well as its practice in the classroom.

More specifically we will focus on the rules and the practice of two of the key competencies linked to the emotion: coping with death and the development of the loss. Through qualitative and quantitative research brings us closer to the opinions of the professionals of education and of the student body, of the conclusions drawn we produce an educational intervention framed in the scope of the tutorial, in which will be discussed the death through emotional education.

We will also observe the relation that these variables have with respect to the integral formation of the individual identity of the education agent at the time of the action, as well as the impact on the climate of the educational community.

After the introduction and justification personal and professional, in chapter III we will discuss the objectives and the methodology of the research. In chapter IV delve into the design and development of the process, justifying in each of the cases the methodology and instruments used in the analysis of the data. Chapter V exposes the theoretical bases in terms of emotional education and the treatment of death in the classroom. Detailed, in chapter VI, the process of educational intervention carried out with students of the first course of that. Chapters VII and VIII reflects the analysis and conclusions of the data obtained in the course of the research process. In chapter IX are reflected future lines of investigation, and the chapter X is reserved for the evaluation of the research.

Contemplate the theme of death in the classroom, to allow the emergence of enabling environments for the development of a critical and reflexive identity. Addresses the concerns and questions of the members of the educational community as well as allows the daily contingencies are contemplated as learning experiences through which promote the integral development of the student body and the improvement of the coexistence in the school context.

Key Words: Standardization, didactics, emotional education, death, training, teaching staff, evolution, identity, adolescents, accompanying educational, action tutorial

Agradecimientos:

A mis tres amores: Luna, Mía y Oro, que han pacientemente aguantado que terminara esta tesis para volver a leer cuentos por las noches, a mi hermano David y a mis padres, que siempre han sido un apoyo incondicional y gracias a ellos soy lo que soy, a Andrés por haber sido un animador incansable en los momentos más duros de la tesis, a aquellas personas que en su muerte me enseñaron el amor que hay en la vida.

A las personas que me han orientado, apoyado y animado en el proceso de la investigación de una manera directa y personal, especialmente a José María Juan y Seva que me ha acompañado en el proceso con cariño y con respeto, y ha sacado de mí las fuerzas que a veces no encontraba, a Paloma de cuyas enseñanzas nunca me olvidaré y de la que he extraído más de una actividad en las intervenciones con el alumnado.

Especialmente, a todas las chicas y chicos que han participado de una manera u otra en esta investigación, por su energía, por su espontaneidad y creatividad, gracias también, a todos los profesionales de la educación que se han prestado para realizar esta investigación que me han hecho más fácil el trabajo con su buena disposición.

ÍNDICE

1. INTRODUCCIÓN	10
2. JUSTIFICACIÓN	12
2.1. JUSTIFICACIÓN PERSONAL.....	12
2.2. JUSTIFICACIÓN PROFESIONAL	12
3. PROBLEMAS DE INVESTIGACIÓN	14
3.1 OBJETIVOS	15
3.1.1. <i>Objetivo general</i>	15
3.1.2. <i>Objetivos específicos</i>	15
3.2. PREGUNTA ESPECÍFICA DE INVESTIGACIÓN	16
4. FUNDAMENTACIÓN METODOLÓGICA DE INVESTIGACIÓN.	17
4.1. UNIVERSO DE ESTUDIO:	19
4.1.1. <i>Universo de trabajo y caracterización de la muestra</i>	19
4.2. DISEÑO Y PROCEDIMIENTO GENERAL DE LA INVESTIGACIÓN.	20
4.2.1. <i>Justificación del enfoque predominantemente cualitativo y complementariedad con el enfoque cuantitativo</i>	20
4.2.2. <i>El investigador y el contexto a investigar: características.</i>	23
4.2.3. <i>Diseño de la investigación:</i>	25
4.2.3.1. Procedimiento general de la investigación:	25
4.2.3.2. Análisis Cualitativo.....	26
4.2.3.3. Análisis Cuantitativo	27
4.3. TÉCNICAS DE INVESTIGACIÓN.	27
4.3.1. <i>Descripción del uso de dichas técnicas en esta investigación</i>	28
4.4. INSTRUMENTOS UTILIZADOS EN LA INVESTIGACIÓN.	35
4.4.1. <i>Validación de los instrumentos utilizados en la investigación.</i>	44
5. MUERTE, IDENTIDAD Y EDUCACIÓN. MARCO TEÓRICO.....	45
5.1. CONCEPTUALIZACIÓN TERMINOLÓGICA.	45
5.2. LA CONSTRUCCIÓN DE VÍNCULOS Y LA ELABORACIÓN DE LA PÉRDIDA. LA CONSTRUCCIÓN DE LA IDENTIDAD.	51
5.2.1. <i>Amor y pérdida: la actitud del ser humano frente a la vida y la muerte.</i>	51
5.2.2. <i>Breve revisión de las aportaciones de la antropología y la sociología en el desarrollo histórico cultural de la muerte y de la identidad, influencias en la educación.</i>	55
5.2.2.1. Conclusiones desde la antropología y la sociología sobre la comparación del afrontamiento de la muerte en distintas culturas.	61
5.3. LA CONSTRUCCIÓN DE VÍNCULOS Y LA ELABORACIÓN DE LA PÉRDIDA DESDE LA TEORÍA DE LA EMOCIÓN. LA IDENTIDAD EMOCIONAL	72
5.3.1. <i>Fundamentación de la naturaleza de la emoción:</i>	73
5.3.1.1. Definición de la emoción.	73
5.3.1.2 Componentes de la emoción.	74
5.3.1.3. El mecanismo de valoración.	75
5.3.1.4. Experiencia emocional:	77
5.3.1.5. Importancia del vínculo en la adaptación al medio.	77
5.3.1.6. Importancia de la pérdida en el proceso madurativo.	78
5.3.2. <i>Teorías de las emociones:</i>	79
5.3.2.1. La teoría evolucionista biológica.....	79
5.3.2.2. Las teorías psicofisiológicas.	82
5.3.2.3. Las teorías psicoanalíticas.....	84
5.3.2.4. Las teorías conductistas.....	86

5.3.2.5. Las teorías cognitivistas.	89
5.3.2.6. Las teorías constructivistas.	93
5.3.2.7. Las teorías neurofisiológicas.	94
5.3.3. <i>Funcionamiento de la emoción:</i>	97
5.3.3.1. Emoción y sentimiento:	98
5.3.3.2. Función de las emociones:.....	99
5.4. LA EDUCACIÓN PARA LA VIDA Y PARA LA MUERTE, UNA FORMA DE ENTENDER LA EDUCACIÓN EMOCIONAL Y SENTIMENTAL. INFLUENCIA EN EL DESARROLLO DE LA IDENTIDAD.	100
5.4.1. <i>La evolución del concepto de inteligencia.</i>	100
5.4.2. <i>La inteligencia emocional.</i>	105
5.4.3. <i>Influencia de las teorías neuropsicológicas en la comprensión de la inteligencia, la importancia de la inteligencia emocional en el razonamiento.</i>	106
5.4.4. <i>La educación emocional y la construcción de la identidad</i>	110
5.4.4.1. La educación en el desarrollo de las emociones a través de las experiencias.	111
5.4.4.2. La educación en el desarrollo del apego y el desapego de forma adaptativa.	112
5.5. EL DESARROLLO EVOLUTIVO DE LOS CONSTRUCTOS DEL VÍNCULO Y LA PÉRDIDA:	112
5.5.1. <i>Las competencias en la construcción de vínculos y la elaboración de las pérdidas.</i>	112
5.5.2. <i>Concepto de competencia.</i>	113
5.5.3. <i>Construcción de las competencias emocionales.</i>	113
5.5.4. <i>Desarrollo de las competencias en la construcción de vínculos en la primera infancia:</i>	121
5.5.4.1. Las competencias emocionales en la construcción del vínculo y la elaboración de la pérdida en la primera infancia.	122
5.5.4.2. La comprensión de los constructos del apego y la pérdida en la primera infancia.	123
5.5.4.3. La reactividad emocional ante el vínculo y la pérdida en la primera infancia:	124
5.5.4.4. La expresión emocional del vínculo y la pérdida.	125
5.5.4.5. La regulación en el establecimiento de vínculos y adaptación a la pérdida en la primera infancia.	125
5.5.6. <i>Desarrollo de las competencias en la construcción de vínculos y elaboración de las pérdidas desde la primera infancia hasta la pubertad:</i>	126
5.5.6.1. Las competencias emocionales en la construcción de vínculos y la elaboración de las pérdidas desde la escolarización hasta la pubertad.	126
5.5.6.2. La comprensión de los constructos de apego y pérdida desde la escolarización hasta la pubertad.	129
5.5.6.3. La expresión emocional del vínculo y la pérdida desde la escolarización a la pubertad.	130
5.5.6.4. La regulación en el establecimiento de vínculos y elaboración de las pérdidas desde la escolarización hasta la pubertad.	130
5.5.7. <i>El desarrollo de las competencias en la construcción de vínculos y la elaboración de las pérdidas en la adolescencia:</i>	132
5.5.7.1. Las competencias emocionales en la construcción de vínculos y la elaboración de las pérdidas en la adolescencia.	133
5.5.7.2. La comprensión de los constructos de apego y pérdida en la adolescencia.	133
5.5.7.3. La reactividad emocional ante el vínculo y la pérdida en la adolescencia.	134
5.5.7.4. La expresión emocional del vínculo y la pérdida en la adolescencia.	135
5.5.7.4. La regulación en el establecimiento de vínculos y elaboración de las pérdidas en la adolescencia.	136
5.6. LA INTEGRACIÓN DE LA EDUCACIÓN EMOCIONAL EN EL SISTEMA EDUCATIVO. ESTADO ACTUAL DE LA CUESTIÓN.	136
5.6.1. <i>Aportaciones de la psicopedagogía de la muerte y el sufrimiento en la educación emocional.</i>	137
5.6.2. <i>Programas precursores de la educación para la pérdida en España:</i>	140
6. DESARROLLO DE LA INVESTIGACIÓN.	146
6.1. DESCRIPCIÓN DE LAS DISTINTAS FASES:	146

6.6.1. Fase Exploratoria.	146
6.6.1.1. Documentación y revisión bibliográfica.	146
6.6.1.2. Entrevista a un muestreo intencionado de profesores.	146
6.6.1.2.1. Universo y muestra de la entrevista.	146
6.6.1.2.2. Categorías de la entrevista.	148
6.6.1.2.3. Definición de las categorías.	149
6.6.1.2.4. Desarrollo de la entrevista.	150
6.6.1.3. Cuestionario dirigido a futuros docentes.	150
6.6.1.3.1. Universo y muestra del cuestionario.	150
6.6.1.3.2. Categorías y subcategorías del cuestionario.	150
6.6.1.3.3. Aplicación del cuestionario.	157
6.6.2. Fase de Intervención Didáctica: educación para la muerte y desarrollo de la identidad en el ámbito tutorial en el IES Príncipe Felipe.	157
6.6.2.1. Descripción del contexto.	157
6.6.2.2. Trabajo previo a la experiencia de intervención en tutorías.	159
6.6.2.3. Descripción de la experiencia.	159
7. ANÁLISIS DE DATOS	162
7.1. DATOS DE LOS PROFESIONALES EDUCATIVOS	162
7.1.1. Datos del personal educativo sin formación respecto del tratamiento de la muerte y el duelo en el aula	162
7.1.1.1. Análisis del contenido.....	162
7.1.2. Datos del personal educativo con formación respecto del tratamiento de la muerte y el duelo en el aula.	170
7.1.2.1. Análisis del contenido.....	170
7.1.3. Respuestas por grupos	177
7. 2. DATOS DEL CUESTIONARIO A FUTUROS DOCENTES.	192
7.3. ANÁLISIS DE DATOS FASE DE INTERVENCIÓN DIDÁCTICA.	240
8. INTERPRETACIÓN DE LOS RESULTADOS Y CONCLUSIONES.	379
8.1. INTERPRETACIÓN DE LOS RESULTADOS:	379
8.2. CONCLUSIONES:.....	383
9. FUTURAS LÍNEAS DE INVESTIGACIÓN.....	387
10. EVALUACIÓN DEL PROCESO INVESTIGADOR Y LIMITACIONES DE LA INVESTIGACIÓN.	388
REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS	389
ÍNDICE DE GRÁFICAS:	403
ÍNDICE DE TABLAS:.....	¡ERROR! MARCADOR NO DEFINIDO.
ANEXOS:	405

1. INTRODUCCIÓN

La construcción de la identidad es un proceso racional y emocional que se da en un contexto de interacción social. Los comportamientos, las actitudes, las conductas que cada grupo social muestra ante el constructo de la muerte, influye en la construcción de nuestra identidad, de tal forma, los ritos funerarios constituían en las sociedades primitivas uno de los pilares de la identidad social de cada comunidad.

La muerte está presente desde el momento que tomamos conciencia de nuestra existencia, por lo tanto no es un tema nuevo de debate, no obstante, sigue siendo un tema pendiente en el ámbito educativo formal a pesar de la importancia que reviste en la formación integral del individuo.

La emergencia de la conciencia en el organismo le dota de la habilidad para percibir el paso del tiempo, siendo la muerte el eje en torno al cual oscila.

Podemos afirmar como veremos más adelante que, procesos cognitivos como la valoración, la construcción de la identidad o las emociones, tienen sentido, en tanto en cuanto, nuestra estructura biológica se reconoce a sí misma como finita.

Por tanto desde que *“el cerebro crea al hombre”*, la muerte, es la piedra angular en su autoconstrucción, por lo que el tema de la muerte, no es un tema reciente, lo que resulta paradójicamente nuevo es el tema de la educación para la muerte. La cualidad de fragilidad atribuible a los seres orgánicos, es en la especie humana indirectamente proporcional a su complejidad. La conciencia, ligada a la racionalidad emocionalizada,¹ nos ha permitido adaptarnos a nuestro entorno a través de distintas estrategias. En nuestra sociedad occidental estas estrategias se han centrado sobre todo en pensar acerca de nuestra capacidad de supervivencia y de dominar la naturaleza más que en el reconocimiento de las fragilidades, sobre todo en nuestra condición mortal, como fuente de toda fortaleza.

Por otro lado es la relación con el otro la que determina los horizontes de nuestra autopercepción, y la muerte nos recuerda que las relaciones afectivas, a pesar de ser limitadas a un espacio-tiempo concreto, trascienden a la puntualidad de las situaciones, del instante, y pueden incluso, estar presentes en relaciones que no experimentamos directamente.

Como señala Maturana: *“Vivimos una cultura que contrapone emoción y razón como si se tratase de dimensiones antagónicas del espacio psíquico; hablamos como si lo emocional negase lo racional y decimos que lo racional define lo humano”* (1995, p.19).

Estas cuestiones han sido albergadas desde los primeros filósofos y son la base de los principios y fines de la educación, no obstante, no se materializan en la práctica como intervenciones ordinarias y cotidianas, las prácticas educativas relacionadas con la muerte son infrecuentes y poco comunes.

Esta investigación parte de la idea de que la identidad está ligada, por un lado, a la experiencia del tiempo y más concretamente al constructo que cada uno elaboramos acerca de la muerte, y por otro, al proceso de construcción de vínculos afectivos, anclas de significado y significante que constituyen la existencia humana.

Las transformaciones sociales de la humanidad han ido modificando la percepción emocional de dichas experiencias existenciales, y las distintas actitudes del hombre frente a la muerte a lo largo de la historia

¹ DAMASIO, Antonio (1994/2001). *El error de Descartes: la emoción, la razón y el cerebro humano*. Crítica, Barcelona.

y en las diversas culturas, ponen de manifiesto que, como afirma Braudillar (2007), el principio de realidad coincide con un estadio determinado de la ley del valor que en ese momento imperan:

“Hoy, todo el sistema oscila en la indeterminación, toda realidad es absorbida por la hiperrealidad del código y de la simulación. Es un principio de simulación que nos rige en lo sucesivo en lugar del antiguo principio de realidad. Las finalidades han desaparecido, son los modelos los que nos generan. Ya no hay ideología, sólo hay simulacros. Es pues, toda una genealogía de la ley del valor y de los simulacros la que hay que restituir para comprender la hegemonía y lo fantástico del sistema actual; revolución estructural del valor”. (Braudillar, 2007, 15).

A la luz de los días en los que millones de voces se alzan contra un sistema económico de consumo, cuyos hábitos comunes nos han permitido olvidar, en un acto de los que Sartre llama, *“mala fe”*, lo que amplifica la autenticidad de cada proyecto de vida, tratar el tema de la muerte en el aula es la tarea pendiente que debe partir del proceso que se envuelve con la experiencia emocional propia y que conforma la totalidad de la estructura de nuestra identidad.

2. JUSTIFICACIÓN

2.1. Justificación personal.

Las muertes que en la infancia marcaron mi subjetiva forma de entender la vida fueron las de mi abuela y posteriormente la de mi tía. Estas dos formas de experimentar el duelo desde ámbitos familiares y educativos distintos, me hicieron comprender que la muerte puede ser vivida como una experiencia traumática o como una experiencia de crecimiento y que uno de los factores que puede influir directamente en la vivencia de la muerte es, precisamente, el cómo nos relacionamos con la muerte en nuestra cotidianeidad.

La cotidianeidad que envolvía el proceso del duelo en el ámbito educativo de mis días de colegio era el claro reflejo de la respuesta socialmente aceptada que se espera del doliente que coincide con la vivencia del proceso en privado, ocultando el tema la muerte en público. De esta forma, por un lado, en el aula, a nivel académico, la muerte queda fuera de todo espacio y lugar, pero sí es considerado, al igual que otros muchos temas importantes en nuestra vida, en ese otro lado de la escuela en el que crecemos, el de las conversaciones, juegos y situaciones que se dan entre el alumnado en los espacios de recreo e intercambios de clase.

La muerte de un compañero a la puerta del instituto debido a un accidente de tráfico unido al silencio que el personal educativo nos mostró ante las innumerables preguntas que como personas nos hacíamos en el instituto, no hizo sino interesarme por la diferencia, que a mi juicio, existía entre la preparación académica que las aulas me reportaban y la falta de preparación personal ante el afrontamiento de las situaciones cotidianas.

En las distintas situaciones que componen el recorrido de mi historia ha sido la certeza de la muerte la que ha otorgado sentido a la mayor parte de las decisiones que he ido tomando, así como valor a todos los esfuerzos y recompensas que acompañan a cada día, es la muerte, y ningún otro contenido académico, la que despierta el amor a la vida. Sin la inclusión del tema de la muerte en el ámbito educativo formal no podemos hablar realmente de la formación de personas ya que nuestra identidad personal se relaciona con nuestra concepción de la finitud.

2.2. Justificación profesional.

El interés personal por el valor educativo de la muerte se une a mi experiencia formativa en 1994, cuando comencé los estudios universitarios de Pedagogía en la Universidad Complutense de Madrid.

En este curso inicial, dentro de la asignatura de Filosofía de la Educación (impartida por el profesor Fernando Gil Cantero) se nos propusieron varios temas a tratar y, siguiendo la metodología basada en el aprendizaje cooperativo, conformamos una asignatura propia donde se englobaban aspectos filosóficos de la educación que despertaban nuestro interés. Entre los contenidos a trabajar encontré en la pedagogía para la muerte una forma de intentar responder, con cierta rigurosidad, a las cuestiones que de forma intuitiva había elaborado a través de mi experiencia personal respecto al tema.

Esta primera aproximación teórica que varias compañeras y yo realizamos y expusimos al resto del grupo nos sirvió para observar, en la muestra compuesta por el alumnado del primer curso de Pedagogía de la U.C.M., la respuesta de frontal rechazo que la inclusión del tema de la muerte como contenido en la educación formal generaba entre los que por entonces éramos futuros docentes.

Para elaborar este trabajo realizamos la siguiente secuenciación:

- Estudio bibliográfico de las publicaciones referentes, en su mayoría intervenciones que se habían realizado en el aula, respecto de la inclusión del tema de la muerte en el aula.
- Conceptualización de los principales términos a tratar en el constructo de la muerte.
- Exposición en la clase sobre el tema y debate acerca de la necesidad de incluir el tema en el currículum oficial así como de su valor propedeúico.

En esta primera aproximación la búsqueda bibliográfica se centró fundamentalmente en tres autores, haciendo evidentes cuestiones como la casi inexistente bibliografía en castellano en torno a la cuestión en aquellos años. Edgar Morín, Elizabeth Kubler-Röss, así como la experiencia de Carles Mèlich, fueron los textos en los que centramos principalmente en la exposición.

El debate se centró principalmente en dos preguntas:

¿La muerte está contemplada en la educación formal?

En caso negativo, ¿debería incluirse el tema en el currículum?

En líneas generales las respuestas más abundantes fueron las que se mostraban en contra de comprender el proceso de morir como parte constitutiva del proceso de vivir y las opiniones vertidas dudaban del posible valor formativo de la muerte en el quehacer cotidiano del aula.

A largo de mi trayectoria formativa y profesional he podido comprobar que incluso los más pequeños se ven sumergidos en una búsqueda de razones y significados que les ayude a adaptarse al contexto que les contiene, cuando se les proporciona la oportunidad de hablar del amor y la muerte, del vínculo y la pérdida, lo hacen de manera natural y formulan numerosas cuestiones propiamente existenciales.

No dar cabida en las aulas a tal cantidad de conflictos cognitivos, posibles generadores de conocimientos y actitudes necesarias en un mundo cada vez más desprovisto de preguntas y descubrimientos, es negar la complejidad del individuo así como faltar a la verdad en lo que entendemos por desarrollo integral como finalidad educativa a perseguir.

3. PROBLEMAS DE INVESTIGACIÓN

Los tiempos que acompañan a la elaboración de la presente investigación hacen más evidente el fracaso de los valores que la ley de la oferta y la demanda han intentado imponer. En estos momentos cada acción popular pone de manifiesto aspectos que no caben entre la posesión y la satisfacción inmediata.

El respeto, la solidaridad y la cooperación son junto a la generosidad, la ternura y el compromiso cualidades propias de las complejas relaciones que se dan entre las personas y que conforman, a través de la crítica y la autocrítica, la base del sentimiento humano del amor, pero es sobre todo la conciencia de finitud la que otorga profundidad a nuestros actos y da sentido a la vida. Sin embargo, la cultura de consumo no favorece los valores que van más allá de los meramente monetarios, promueve la falta de criterios propios en la búsqueda de una felicidad asociada a la consecución inmediata de metas impersonales sirviéndonos de la competencia y el individualismo, en ella la muerte sólo tiene cabida si se relaciona con la producción o el espectáculo y queda excluida como experiencia vital.

La relación que se establece entre la construcción de vínculos afectivos y la elaboración de las pérdidas significativas son mutuamente influyentes, las estrategias que poseemos para adaptarnos a la falta de una persona que nos es querida influirán en las estrategias que adoptamos para iniciar y mantener nuevos lazos afectivos. Igualmente, las ideas y concepciones que poseemos sobre la muerte, y en concreto sobre nuestra propia muerte, influirán en las ideas y concepciones que poseemos sobre la vida, sobre nuestra propia vida.

La educación emocional se ha abierto paso poco a poco en los centros educativos, cada vez son más los programas y las medidas que se toman en relación al desarrollo de habilidades y competencias emocionales. No obstante, dentro de estos programas, son pocas las veces en las que se recogen contenidos relacionados con la tolerancia a la pérdida o con el afrontamiento de situaciones adversas.

Es fácil poder encontrar asesoramiento para la intervención educativa en el desarrollo de vínculos afectivos, pero si no se incluye en este espacio el desarrollo de estrategias de adaptación a la pérdida, estaremos faltando a una parte de la realidad muy importante que, más tarde o más temprano, no podremos evitar.

Son cada vez más los profesionales que reconocen la importancia de una formación docente al respecto y la necesidad de intercambiar experiencias entre profesionales educativos.

El amor es, según Maturana, lo que nos constituye como seres humanos, la finitud lo que despierta nuestra conciencia. Recuperar la conciencia de finitud contribuirá a un desarrollo más equilibrado y armónico de la identidad y de las sociedades.

En la línea de la investigación que elabora Mar Cortina (2010) nos proponemos comparar las aportaciones que, según la autora, conlleva el vivir con conciencia de finitud con las que se recogen de la opinión de los alumnos. Tales aportaciones son:

- Motivación para la acción: temer a la muerte es en definitiva temer a la vida, la percepción de miedo ante la muerte desencadena reacciones como la huida o la evasión, o por el contrario, provoca la parálisis ante la vida que nos queda, el que vive sin temer la muerte posee un horizonte donde vivir cada momento merece la pena.

- Redefinición del concepto de valor: deconstruir la idea de la acumulación de bienes materiales o éxitos profesionales como garantes de una felicidad en definitiva superficial y pasajera, en realidad lo que dejamos tras nosotros tendrá tanta profundidad como profunda sea nuestra conciencia de la muerte.

- Reelabora el concepto de libertad: en palabras de Jaspers (citado por Mélich, 1989, p. 136), únicamente hay libertad desde la aceptación profunda de mis condicionamientos, es decir, del límite, en este caso, de la muerte.

- Confiere orientación a la vida: experimentamos la muerte como una amenaza aterradora sin darnos cuenta de que puede ser contemplada como una certeza positiva en tanto que configura globalmente la vida de cada uno, la intensifica. Sin la muerte el valor de nuestras elecciones no tendría sentido, nos permite descubrir el significado del valor en sí mismo y que no es otro que el amor por las personas con las que convivimos y el respeto profundo ante toda forma de vida. Frente a la muerte se pone a prueba el valor de los proyectos. La certidumbre de la muerte nos pone cara a cara, queramos o no, con la escala de valores que rigen nuestra vida.

- Da sentido al compromiso y responsabilidad social: reconociendo la muerte en su más pleno sentido reconocemos la vida y el estar disponible al otro, nos invita a realizar acciones que contribuyan a aminorar las desigualdades, nos permite asumir nuestra parte de responsabilidad moral ante las injusticias y hacer con el otro en pos de un mundo menos inhóspito.

- Fomenta el pensamiento crítico, la capacidad de asombro, la decisión individual y por lo tanto la responsabilidad.

- Amplía el concepto de amor: en nuestro intento por alejar la idea de muerte, nos alejamos también del dolor, de la tristeza, pero tanto el placer como el dolor guían nuestras acciones, nos alejamos por tanto de la experiencia de acompañar y compartir con el otro los momentos difíciles, nos aleja al fin y al cabo de la experiencia de amar.

Todo lo dicho hasta ahora nos lleva a concluir que la educación, en tanto en cuanto, persigue contribuir a la formación integral de la identidad de la persona puede y debe incluir la normalización de la muerte.

Desde una perspectiva pedagógica donde los valores inherentes al ser humano son prioritarios sí cabe la muerte en la Educación, no obstante hoy no se educa desde ahí aunque esta perspectiva es, a mi entender, esencialmente formativa ya que entre otras cosas invita al cuestionamiento y a la duda. Una enseñanza que evita el tema de la muerte no se está dirigiendo a los seres humanos, ya que está ignorando las inquietudes naturales de nuestros alumnos y alumnas. Si la escuela no tiene en cuenta el sufrimiento, la adversidad o el dolor descarta importantes cantidades de vida. Introducir la muerte en los estudios es proveerles de una perspectiva más cierta e intensa de la vida, es dotarles de recursos existenciales.

3.1 Objetivos

3.1.1. Objetivo general

Analizar experiencias pedagógicas previas sobre la muerte con el propósito de elaborar una propuesta de intervención en el ámbito tutorial que favorezca la normalización, en el ámbito educativo formal, del desarrollo de competencias relacionadas con la muerte y el duelo, atendiendo así la formación de la identidad personal del alumnado.

3.1.2. Objetivos específicos

Describir, desde las fuentes biológicas, psicológicas y sociales, las competencias y actitudes implícitas en la construcción de la identidad emocional relacionadas con la pérdida y el duelo.

Analizar críticamente la respuesta educativa, teórica y práctica en el ámbito formal, del tratamiento de la muerte y su impacto en la construcción de la identidad.

Detectar las dificultades reales de los educadores como mediadores de los procesos relacionales entre los alumnos, de los alumnos con su contexto y de la propia comunidad educativa.

Proponer orientaciones psicopedagógicas para abordar el tema de la construcción de los vínculos y la elaboración de las pérdidas en el contexto educativo formal.

Ofrecer recursos didácticos que faciliten la construcción simbólica de la identidad personal de los alumnos a través de la elaboración de la pérdida.

Aportar datos, desde la investigación cualitativa y cuantitativa, que sirvan para la reflexión acerca de la inclusión del tema de la muerte como parte del contenido curricular en el ámbito educativo formal así como el desarrollo de competencias saludables en el afrontamiento de la muerte y la elaboración del duelo en el alumnado.

3.2. Pregunta específica de investigación

Preguntas orientadoras de la presente investigación:

¿Existen diferencias en torno a la valoración del constructo de la muerte como contenido a desarrollar en el sistema educativo formal por parte de los alumnos frente al profesorado?

¿Es el espacio de la tutoría adecuado para el tratamiento de la muerte?

¿Qué otros contenidos curriculares se relacionan con la muerte?

¿Qué valor propedéutico tiene la muerte respecto a la formación integral del individuo?

¿Es la identidad emocional un ámbito propicio para trabajar el constructo de la muerte?

Enunciado del problema:

Incluir la didáctica de la muerte en el ámbito educativo formal ¿favorece el desarrollo de una identidad personal crítica y reflexiva en el alumnado?

4. FUNDAMENTACIÓN METODOLÓGICA DE LA INVESTIGACIÓN

Dentro de las ciencias sociales la metodología es considerada como la forma de actuar que guía nuestra investigación. El concepto de metodología hace referencia a la manera en que atendemos a la realidad, la manera en que enfocamos cognitivamente las contingencias y buscamos respuestas a las cuestiones que plantea nuestra particular percepción del mundo circundante. Si el método lo comparamos con el camino a seguir en la búsqueda de conocimiento la metodología se relacionaría con la elección de aquellos que mejor se orientan en la trayectoria que marcan nuestros objetivos.

Podemos decir por tanto que, entendemos por metodología, el proceso que seguimos para tratar de alcanzar unos objetivos, y por técnicas de investigación, las formas de proceder en la consecución de dichos objetivos.

La metodología debe ser la que determine la manera de alcanzar nuestra meta, más no podemos olvidar que en materia educativa, es el proceso el fin y el fin el proceso, por tanto, propiciar la manera de alcanzar dichos fines en nada debe diferenciarse al propio proceso de enseñanza-aprendizaje en el cual, adecuando los medios y las herramientas que disponemos de forma coherente y ordenada, adaptamos las formas de intervención a las cambiantes circunstancias que envuelven la práctica docente (Inbernón, F. 2002).

Teniendo en consideración que los objetivos fundamentales de la presente investigación son, por una parte, realizar un análisis riguroso del tratamiento que el constructo de la muerte tiene en las aulas; y por otra, desarrollar una intervención educativa que trabaje el constructo de la muerte en relación con la identidad personal es necesario señalar, que dicho cometido, implica la observación e interpretación de aspectos cuantificables desde el punto de vista formal, pero también, y sobre todo, requiere un delicado análisis de las opiniones, conductas y situaciones que se dan en el quehacer cotidiano. Estas últimas, pertenecen a los denominados datos cualitativos, los cuales no dejan de ser cuantificables, pero otorgan además, información indispensable a la hora de estudiar cualquier tipo de fenómeno social, que no puede contenerse en una escala numérica, y que necesita de un apoyo descriptivo.

Estos presupuestos nos emplazan a apoyarnos en una metodología que incluya ambos parámetros analíticos, los cuales nos permita elaborar conocimiento a partir de la comprensión e interpretación de unos hechos que conforman, aludiendo a Maturana, la realidad "*objetiva*" y a la vez "*construida*" del proceso de enseñanza-aprendizaje.

En nuestro caso el peso de esa realidad "*construida*" (que podemos comparar con las ideas, concepciones y actitudes del ser humano frente a la muerte) ejerce una influencia notable en esa otra realidad "*objetiva*" (comparándola con la actitud con la que nos enfrentamos a la vida). Desde nuestra humilde opinión creemos que sería adecuado, por tanto, tener en cuenta en dicho análisis las ventajas que nos ofrece el paradigma fenomenológico respecto a la valiosa información que podemos extraer de los procesos que giran en torno al término de nuestro "*lenguaje*" y que se corresponden con el propio proceso educativo.

Dicho esto, podemos señalar que el encuadre del que partimos pertenece a la denominada "*investigación etnográfica cualitativa*"², ateniéndonos al "*modelo crítico de investigación*" que Carr y Kemmis (1986) expusieron.

² Ver paradigma cualitativo en investigación. COOK & REICHARDT. (1982). *Métodos cualitativos y cuantitativos en investigación evaluativa*.

Queremos destacar aquí que dicho posicionamiento metodológico nos sitúa en el marco conceptual de la teoría social crítica de Habermas (1981). La elección del problema de investigación, como sostiene el autor, no se produce de forma azarosa sino claramente intencionada. La teoría de Habermas rechaza que el conocimiento sea producido exclusivamente por lo que conocemos como acto intelectual “puro” cuyo agente investigador se halle en actitud “desinteresada”. Nuestro estudio parte de la necesidad y el deseo de los agentes investigadores (denominada por el autor “*intereses constitutivos de saberes*”) de comprender las relaciones que se establecen en el ámbito educativo formal con la experiencia de la muerte y cómo, la construcción de dicha realidad, actúa sobre el desarrollo de la identidad personal.

En la obra antes señalada de Carr y Kemis, *Teoría crítica de la enseñanza* (1986), podemos encontrar el cuadro que resume las aportaciones de Habermas respecto a la metodología en las ciencias sociales y que reproducimos a continuación:

Interés	Saber	Medio	Ciencia
Técnico	Instrumental (explicación causal)	El trabajo	Las empírico-analíticas o naturales
Práctico	Práctico (entendimiento)	El lenguaje	Las hermenéuticas o “interpretativas”
Emancipatorio	Emancipatorio (reflexión)	El poder	Las ciencias críticas

Tabla 1 Fuente: Carr y Kemis (1986, 141).

Siguiendo esta línea de pensamiento incluiríamos la presente investigación entre los intereses constitutivos de saberes “*emancipatorios*”, invitando al lector a la reflexión en torno a la importancia de trabajar en el aula la muerte como contenido curricular. No obstante, creemos que dicha finalidad sólo es alcanzable si previamente se han analizado los intereses técnicos y prácticos que la atención al tema de la muerte posee en los distintos niveles del sistema escolar.

Son necesarios tanto los instrumentos cuantitativos como los instrumentos cualitativos en la observación y descripción del tratamiento de la muerte en el sistema educativo formal, finalidad que conforma la Fase de Exploración de dicha investigación. En la recogida de información y evaluación que se establece en la segunda Fase, Fase Didáctica, los instrumentos son eminentemente cualitativos, entre los que destacan la observación o la entrevista, además de técnicas como el análisis del contenido de las narraciones y opiniones del alumnado, a través de las cuales podemos recoger y comprender de forma más rigurosa y fidedigna los datos extraídos.

Este proyecto de investigación se inició a partir de los relatos de carácter dialógico que se registraron en la Fase de Exploración, y que fueron establecidos con catorce profesores y profesoras de diferentes niveles educativos. Las entrevistas giraron en torno a la adecuación del tratamiento de la muerte en el aula. Para ello se consideraron cuatro categorías basadas en las elaboradas por la Doctora Mar Cortina en su tesis (2010) en torno a las cuales poder analizar las ideas, concepciones y experiencias que estos profesionales poseen respecto a la normalización del tema en la escuela así como su posible valor propedéutico.

A partir de esta primera aproximación, se amplió el universo de trabajo abarcando a los futuros profesionales en distintas áreas educativas: Matemáticas, Geografía e Historia, Lengua y Literatura, Orientación y 5º de Pedagogía.

Posteriormente, y una vez finalizada la Fase que hemos denominado de Exploración, procedimos a elaborar un plan de intervención dirigido a alumnos de secundaria, en el que a través de la educación emocional y en el espacio dedicado a la tutoría pudiéramos contemplar la muerte como contenido

relacionándolo con la identidad personal. Además nos propusimos recoger las opiniones, ideas y concepciones del alumnado respecto a la normalización de la muerte en la escuela para compararlo con las opiniones, ideas y concepciones, anteriormente recogidas del profesorado.

La intención de presentar algunas recomendaciones que permitan orientar la inclusión del tema de la muerte y su relación con la identidad a través de la educación emocional, en el ámbito de la educación formal, es uno de los objetivos que permite hacer realidad la proyección de dicha investigación.

Como hemos mencionado anteriormente, desde el punto de vista técnico-instrumental, predominan, en esta investigación, técnicas propias del diseño cualitativo (entrevistas, observación participante) sin perder de vista las técnicas propias del diseño cuantitativo (como el cuestionario), que nos ha permitido abarcar un universo más amplio de estudio y poder comparar los resultados.

4.1. Universo de estudio:

El contexto general, donde se han llevado a cabo las diferentes experiencias de acercamiento al tema de la educación para la muerte y su relación con la identidad, se ubica en la provincia de Madrid, en dos distritos en concreto, el distrito de Usera, (concretamente el barrio de Zofío), y el distrito de Fuencarral-Pardo, (en el barrio del Pilar), así como la Facultad de Educación de la Universidad Complutense.

Los participantes pertenecen a tres grupos diferenciados y la interacción realizada con los mismos viene secuenciada en dos Fases. La primera Fase o Fase de Exploración ha tenido en cuenta:

- Docentes en activo: en el que distinguimos dos subgrupos de siete individuos cada uno, el subgrupo I, está compuesto por profesorado sin formación específica en la educación para la muerte, y el subgrupo II, está compuesto por profesionales educativos que han recibido formación respecto a la educación para la muerte.
- Futuros docentes: en este grupo está compuesto por noventa estudiantes de distintas especialidades dentro del ámbito educativo, entre los que podemos diferenciar cinco grupos con respecto a sus especialidades.

En la segunda Fase, que hemos denominado Fase Didáctica, encontramos:

Alumnado del primer curso de la ESO del Instituto Tecnológico Príncipe Felipe: compuesto por seis clases y un total de ciento treinta y cinco alumnos y alumnas.

Tutores del primer curso de la ESO del Instituto Tecnológico Príncipe Felipe: que al corresponder uno por clase, ascienden a seis.

4.1.1. Universo de trabajo y caracterización de la muestra

Procedemos ahora a clasificar a los participantes que han contribuido a la realización del presente estudio, relacionándolo con las Fases de Investigación que se han señalado con anterioridad.

- El primer grupo, lo constituyen los catorce docentes participantes en la entrevista inicial y que representan una muestra intencionada de profesorado con formación y experiencia en el tratamiento de la muerte como contenido curricular, y profesorado sin formación específica en el tema. (Fase de Exploración I)

DOCENTES PARTICIPANTES EN LA FASE INICIAL DE EXPLORACIÓN				
Fase	Muestra	Nº de Participantes	Técnica de Recogida de Datos	Denominación del Grupo
Exploratoria I: Profesorado de la Escuela Infantil de Zofío	Docentes de Educación Infantil	7	Entrevista Semiestructurada Abierta	Muestra intencionada con experiencia curricular en duelo
Exploratoria I: Profesorado del Centro de Educación Infantil y Primaria Breogán	Docentes de Educación Infantil y Primaria	7	Entrevista Semiestructurada Abierta	Muestra intencionada sin experiencia curricular en duelo

Tabla 2 Composición de la muestra intencionada de docentes

- El segundo grupo lo componen 90 alumnos de distintas especialidades educativas de la Universidad Complutense de Madrid (Fase de Exploración II)

ESTUDIANTES DE CARRERAS DOCENTES PARTICIPANTES EN LA INVESTIGACIÓN				
Fase	Muestra	Nº de Participantes	Técnica de Recogida de Datos	Denominación del Grupo
Exploratoria II	Estudiantes de 5º curso de Pedagogía	20	Cuestionario	Estudiantes de carreras docentes
Exploratoria II	Máster de Geografía e Historia	14	Cuestionario	Estudiantes de carreras docentes
Exploratoria II	Máster en Matemáticas	20	Cuestionario	Estudiantes de carreras docentes
Exploratoria II	Máster en Lengua y Literatura	19	Cuestionario	Estudiantes de carreras docentes
Exploratoria II	Máster en Orientación	17	Cuestionario	Estudiantes de carreras docentes

Tabla 3 Composición de la muestra de futuros docentes

- El tercer grupo lo conforman los 135 alumnos y alumnas del primer curso de la ESO del Instituto Tecnológico Príncipe Felipe (Fase Didáctica)

ALUMNOS PARTICIPANTES EN LA INVESTIGACIÓN				
Fase	Muestra	Nº de Participantes	Técnica de Recogida de Datos	Denominación del Grupo
Didáctica	Estudiantes 1º ESO IES Príncipe Felipe	135	Registro de Observación Cuestionario	IES Príncipe Felipe

Tabla 4 Composición de la muestra de alumnos y alumnas

4.2. Diseño y Procedimiento general de la investigación.

4.2.1. Justificación del enfoque predominantemente cualitativo y complementariedad con el enfoque cuantitativo.

Si alego mi propuesta metodológica de investigación en el enfoque cualitativo de la descripción que podemos hacer de los hechos, sin no por ello tener en cuenta al enfoque cuantitativo, es por el mismo motivo por el que autores como Maturana, desde el ámbito biológico, intentan desentrañar a partir del *lenguaje* y del construirnos a nosotros mismos, las raíces sobre las que se constituye el ser humano emocional y cognitivo. En este sentido, podríamos considerar la metodología de investigación como el modo de acceder al conocimiento del ser vivo a través de la acción efectiva, esto es, una acción propia del ser vivo que le permita interactuar con el mundo que él “trae a la mano”.

En esto nos basamos para dar validez como explicación científica lo que exponemos como una acción del conocer y que en la misma medida producimos lo que conocemos y comprendemos, ya que como señala el autor: *“el conocer es el hacer del que conoce y está enraizado en la misma organización del ser vivo”* (Maturana, 1984, 145).

Siguiendo el discurso de Maturana, creemos que el género humano se caracterizará por aquellos aspectos que nosotros mismos consideremos como humanos, por lo que los constructos resultantes variarán en función no tanto de nuestras características biológicas, sino sobre todo, de lo que el propio proceso de autoconstrucción implica.

Podríamos entonces decir, que el término metodología designa, desde este punto de vista, la manera en que enfocamos los cuestionamientos que en el recorrer experiencial *“gatillan”* con nuestro cambios en el proceso de desarrollo y para los cuales buscamos respuestas.

El proceso de aprender, de conocer, no puede ser tomado como hechos que están fuera de nosotros. Para que exista un criterio de validación este tiene que contar con la estructura del hombre que es capaz de que la cosa surja en la descripción. Partiendo de esta perspectiva *“la acción y la experiencia son inseparables de lo que del mundo se nos presenta. Así, la acción y experiencia no ocurren en un plano meramente físico, sino que se desarrolla en todos los planos del vivir del hombre. Al igual que Maturana sostenemos que “todo conocer es hacer y todo hacer es conocer”* (Maturana, 1984, 46).

La metodología es por tanto un instrumento, y como tal, el fin de su elaboración debe ser el de ajustar nuestro razonamiento a una realidad que no tiene límites, en la cual, al igual que en la teoría física de cuerdas, intentamos, no siempre de la mejor manera, conjugar las leyes fundamentales de la relatividad con las leyes de la teoría cuántica.

Nuestro interés fundamental en la práctica de la investigación, es entender la diversidad de lo microscópico, de la individualidad, y conjugarlo con la aparente homogeneidad del grupo que lo incluye. Como tal, la metodología de investigación debe estar al servicio de la naturaleza del proyecto emprendido, así como sus particularidades y del criterio razonable del investigador para conseguir los objetivos propuestos.

Por lo tanto, y dado lo anteriormente dicho, renuncio humildemente a la objetividad investigativa y a la generación de conclusiones verdaderas en torno a la necesidad de incluir el tema de la muerte en la educación formal así como de la influencia que la elaboración del constructo de la muerte posee en el desarrollo de la identidad personal. Más bien pretendemos, con la información recopilada y las conclusiones extraídas, ofrecer herramientas de reflexión y cambio en la empresa de normalizar la muerte en el ámbito escolar.

Estas premisas aplicadas al campo de investigación en el que nos adentramos, rechaza la noción positivista de racionalidad, objetividad y verdad como algo situado por encima de la historia y de las preocupaciones de los participantes en las intervenciones educativas, ya que la verdad, la objetividad y la racionalidad, también están determinadas histórica y socialmente y mediadas por la propia subjetividad del individuo.

Como hemos señalado, no se persigue un interés técnico en la resolución del conflicto planteado que se relaciona con la escasa experimentación así como con la de falta de recursos y competencias en el tratamiento del tema en cuestión, sino que la propia reflexión en el proceso de investigación que ocupa a cada comunidad escolar, es la que debe ofrecer el marco propicio en la consecución de un conocimiento emancipador de los participantes, en este caso relacionado con la actitud ante la vida y la muerte.

Autores como Cook y Reichardt (1986) consideran que el paradigma cuantitativo posee una concepción global positivista, hipotético-deductiva, particularista, objetiva, orientada a los resultados y propia de las ciencias naturales, mientras que afirman que el paradigma cualitativo postula una concepción global fenomenológica, inductiva, estructuralista, subjetiva, orientada al proceso, siendo propio de la antropología social y vinculado además con el propio proceso de construcción de conocimiento emancipatorio antes aludido, teniendo en cuenta que los métodos no se hallan ligados lógicamente a ninguno de los atributos de los paradigmas.

Al igual que en los estudios precedentes a dicha investigación, creemos que la teoría fenomenológica nos aporta un valor incuestionable en la atención que posee en la descripción de los hechos, siendo necesario en la elaboración del conocimiento recoger la información de manera fiel al relato brindado por los participantes, excluyendo posibles juicios y conjeturas; con lo que obtengamos lo que E. Husserl (1994) denominó *epojé*, o proceso donde el investigador asume un rol de observador atento que se abstiene de emitir opiniones o interpretaciones a priori, que puedan sesgar la recolección de los datos o el análisis posterior de los mismos.

Otro de los aspectos a tener en cuenta a la hora de seleccionar una metodología eminentemente cualitativa se basa en los resultados extraídos en investigaciones anteriores acerca del establecimiento de predictores de respuestas de ansiedad ante la muerte. En ellos se establecen principalmente dos ámbitos, el individual y el grupal; dentro del ámbito individual uno de los factores que parece más relevante es el concepto desarrollado por Bandura de autoeficacia personal. El otro ámbito, el grupal, muestra diferencias en cuanto a las diferentes competencias que se pueden dar en el establecimiento de vínculos y afrontamiento de la pérdida entre los distintos pueblos y culturas (Abdel-Khalek, 2003; Carelli, 1998, Fry, 2003.)

Claude Bastien señala que *“la evolución cognitiva no se dirige hacia la elaboración de conocimientos cada vez más abstractos, sino por el contrario, hacia su contextualización”* (citado por Morín E. 1999, 14), siendo el contexto el que determina las condiciones en las que un constructo se inserta así como los límites de su validez.

El carácter interpretativo que posee el paradigma en cuestión así como los objetivos de investigación que perseguimos en el presente trabajo requieren la explicitación y análisis continuo de los componentes ideológicos y culturales del afrontamiento de la muerte en los distintos grupos sociales, así como su impacto en las interrelaciones y prácticas educativas los cuales, como señala PopKewitz (1988, 75), implican entre sus principios las siguientes premisas:

- Conocer y comprender la realidad como praxis.
- Unir teoría y práctica: conocimiento, acción y valores.
- Orientar el conocimiento a emancipar y liberar al hombre.
- Implicar a la comunidad educativa, sobre todo al docente, a partir de la autorreflexión.

En coherencia con esta finalidad eminentemente emancipadora en la resolución de conflictos de las comunidades educativas, así como con lo expuesto hasta ahora, el método que se utilizará dentro de la investigación llevada a cabo será el de la observación participante, atendiendo a la clasificación que plantea Escudero (1987) con respecto a las distintas formas de intervención dentro del mismo planteamiento metodológico.

4.2.2. El investigador y el contexto a investigar: características.

Otro de los aspectos a tener en cuenta en el diseño de la investigación es el de las características del investigador así como el del contexto a investigar. El paradigma en el que la presente investigación pretende abordar la cuestión planteada toma prestados los principios y fines del enfoque ecológico de Bronfrenbrenner (1992), del complejo-evolucionista planteado por Herrán Gascón (2003) y del ecléctico desarrollado por Mar Cortina (2010).

Las investigaciones de corte sociológico y etnográfico pusieron de manifiesto que, a diferencia de la investigación experimental donde las variables pueden ser controladas en un ambiente creado para tal efecto, como es el laboratorio, en la investigación social de corte cualitativa podríamos decir que el laboratorio sería entre otros, uno de los objetos de estudio, donde las variables no pueden ser controladas en la misma medida y forma.

Es el contexto y la realidad que nos propongamos estudiar, la que marcará las variables a tener en cuenta, al igual que la paradoja cuántica de la observación del átomo, la realidad social es cambiante y diversa, y sólo adquiere una forma concreta cuando es objeto de análisis, y por lo tanto la reacción que se observa se debe en parte a la propia medición del hecho observado.

ENFOQUES PARÁMETROS	TECNOLÓGICA	INTERPRETATIVA	SOCIALCRÍTICA Y RADICAL	COMPLEJO-EVOLUCIONISTA	ECLÉCTICO-AUTOPOIÉTICO
Referentes de calidad	Resultados	Procesos	Problemas injusticias sociales	Madurez personal	Desarrollo en Cooperación
Clave gravitatoria	Eficacia	Significación	Emancipación	Complejidad de conciencia. Trinomio ego-conciencia	Adaptación saludable al contexto
Carácter metodológico	Cuantitativo	Cualitativo	Dialéctico-transformador	Funcional	Ecléctica
Organización estructurante	Leyes, principios	Principios flexibles	Negociación	Convergencia	Autopoiético
Condicionante	Normatividad	Subjetividad, vivencia	Contextos e intereses sociales	Universalidad	Particularidad
Asiento de razón	Teoría aplicable	Práctica teorizable	Crítica transformadora	Autocrítica y cambio interior para el cambio exterior (síntesis dialéctica)	Análisis conjunto de la realidad para la adaptación del individuo al medio
Proceso básico	Aplicación	Acción	Comprensión	Evolución personal: (trans) formación del ego a la conciencia	Desarrollo del grupo
Ámbito de referencia educativo	Ciencias de la educación y técnica científica	Sistema educativo y subsistema curricular	Sociedad injusta e injusticias sociales, a la luz del sistema educativo	Inmadurez social generalizada y proceso de humanización	Delegación de responsabilidades
Finalidad de los Sistemas educativos (idea de formación)	Dominar conocimientos y procesos socialmente útiles	Aprender a conocer y a hacer	Conocer crítica y sensiblemente	Creer y madurar personal y socialmente	Crecimiento y desarrollo en armonía con el contexto
Baricentro de calidad	Resultados	Procesos	Cambio social	Evolución personal	Evolución de los grupos sociales
Modelos de enseñanza	Lineales, secuenciales y analíticos	Circulares y activos	Espirales y emancipatorios	Espirales y noogenéticos	Espirales y transductores
Carácter del currículum	Predeterminado, disciplinar	Abierto, con valores enriquecedores, conjunto de experiencias de aprendizaje	Ámbito a cuestionar y reconstruir, con valores críticos y transformadores	Tridimensionalidad curricular, educación para la universalidad, ampliar y flexibilizar la conciencia desde el conocimiento y madurar como personas	Multidimensional
Aprendizaje fundamental	Transmisión del conocimiento	Aprendizaje por descubrimiento interactivo	Aprendizaje crítico y concienciado	Disolución del egocentrismo (personal y colectivo) e incremento de conciencia	Aprendizaje Cooperativo
Evaluación	Estandarizada	Valorativa y autovalorativa	Negociación	Autocrítica y consciente	Continua y formativa
Elementos curriculares de condensación	Objetivos y contenidos	Actividades y experiencias	Evaluación de elementos del contexto	Formación	Procesos de aprendizaje
Referentes de la formación del profesorado	Investigación científica	Reflexión didáctica	Toma de conciencia transformadora	Transformación evolutiva	Deconstrucción de arquetipos sociales
Perfil profesional	Ingeniero	Artista	Profesor	Maestro	Orientador

Tabla 5 Enfoque y parámetros de actuación. Fuente: Herrán Gascón, (2007, 419), adaptada.

Los objetivos relacionados con la intervención desarrollada incluyen no solamente con la resolución de conflictos y la adquisición de competencias adaptativas en cuanto al afrontamiento de la muerte y la elaboración del duelo, sino que además, pretenden analizar el impacto de la experiencia de la muerte y la elaboración de la pérdida en relación con construcción de la identidad personal, si consideramos la escuela como un sistema social en el que, como diría Maturana, *“el conjunto de personas, que integran la comunidad escolar, constituyen en su conducta una red de interacciones que opera para ellos como un medio en el que se realizan como seres vivos, y en el que ellos, por lo tanto, conservan su organización y adaptación y existen en una coherencia contingente a su participación en dicha red de interacciones”* (1991, 48), es más que comprobable, que la delimitación del problema de investigación, relacionada con el análisis del tratamiento de la muerte en el sistema educativo formal, es observable en exclusivamente en dicho sistema de relaciones que se deriva de sus interacciones.

4.2.3. Diseño de la investigación:

4.2.3.1. Procedimiento general de la investigación:

El desarrollo del proceso investigador se ha estructurado, a fin de comprender su desarrollo, en tres momentos distintos.

- Análisis previo:

En este momento inicial de la investigación realizamos una exploración de la actualidad socioeducativa y cultural del tema en cuestión con la finalidad de centrar los interrogantes o el problema de investigación. Para ello, se procedió a la revisión bibliográfica de la literatura referida al tema de la muerte desde distintos ámbitos, principalmente desde el educativo y el sanitario, sin olvidar los estudios sociológicos y antropológicos que nos aportan información respecto a las diferencias observadas en la actitud del hombre frente a la muerte a lo largo de la historia y en distintos contextos socioculturales. Destacamos sobre todo la información extraída de los antecedentes en la práctica educativa que han sido publicados en los últimos quince años, así como la experiencia y las reflexiones de profesionales de la educación que han desarrollado el tema de la educación para la muerte en sus aulas, así como investigaciones y trabajos que estudian el desarrollo de la identidad emocional a nivel evolutivo.

- Elaboración y desarrollo de la propuesta de intervención:

El esquema que hemos seguido en la elaboración y desarrollo de la propuesta educativa en torno al tema de la muerte es el que se presenta a continuación:

- Planteamiento de la cuestión.
- Planteamiento de los supuestos de investigación.
- Descripción de los objetivos y las preguntas de investigación.
- Determinación de la población y la muestra.
- Diseño y justificación de la metodología de investigación más adecuada así como las técnicas de recogida de datos.
- Recogida de datos y análisis de resultados.

- Evaluación de la propuesta de intervención y diseño de futuras intervenciones.

Comunicación y exposición de los hallazgos de la investigación donde se analiza la relación de los elementos teóricos y la interpretación de los resultados obtenidos con el fin de redactar una serie de conclusiones así como unas consideraciones finales y una evaluación del proceso investigador que permita el desarrollo de una propuesta formativa de intervención didáctica para el año lectivo siguiente.

4.2.3.2. Análisis Cualitativo.

En relación al proceso de análisis de datos que implica un estudio de corte cualitativo y fundamentalmente fenomenológico no existe un consenso o estructura de investigación en la que coincidan los distintos investigadores.

Seguiremos en este sentido los principales procesos que según Bisquerra (2004, p. 107) deben darse en el análisis de datos dentro de este tipo de diseños entre los que destacamos:

a) Descriptivo: en este proceso se realiza un análisis descriptivo de la práctica docente actual respecto al tema de la muerte basándonos en las categorías de análisis anteriormente mencionadas y referidas en el apartado relacionado con las técnicas de investigación utilizadas.

b) Interpretativo: en un segundo momento y a través de las subcategorías de análisis, realizamos una lectura que respete la construcción subjetiva y personal sobre el contenido obtenido en la fase descriptiva. Expuesto en el análisis de datos de la investigación.

c) Comprensivo: en este proceso intentaremos alcanzar el mayor grado de complejidad comprensiva de los significados otorgados por los participantes, poniendo en relación la totalidad de información obtenida anteriormente y que aparecen expuestos en las conclusiones de estudio.

Este último es definido según diferentes autores (entre los que podemos destacar a Krippendorff 1980, citado por Cortina, M. 2003) como Análisis de Contenido, en el que *“la técnica destinada a formular, a partir de ciertos datos, inferencias reproducibles y válidas que puedan aplicarse a un contexto”* (p. 173). Destacamos por tanto la importancia de la triple perspectiva que confiere: los datos tal y como se comunican al investigador, el contexto de los datos y la forma en que el conocimiento del investigador obligue a dividir la realidad.

Es un procedimiento que nos permite analizar y cuantificar los materiales de comunicación humana, su objetivo es descubrir significaciones de un mensaje a través de pequeños fragmentos (historias de vida, artículos, textos escolares...).

En concreto para el análisis de la información obtenida en esta investigación desde la perspectiva cualitativa hemos seguido los siguientes pasos:

- Análisis exploratorio:

Se procede en un primer momento a la transcripción del material para hacer un análisis claro, completo y lo más significativo posible. De las entrevistas realizadas, en dos de ellas me fue permitida la grabación y en el resto tuve que tomar notas. He intentado ser, en ambos casos, lo más exacta posible, reflejando el contenido real de la entrevista, teniendo en cuenta no sólo el contenido, sino el contexto, que de forma breve aparece en el cuadro “Observaciones” debajo de cada entrevista.

Posteriormente hemos procedido a la lectura de las transcripciones de forma comprensiva lo que requiere varias lecturas que hacen emerger las impresiones y orientaciones que hacen cada vez más precisa la lectura y permiten la visión de conjunto. Se trata de adquirir una visión de conjunto del

material recogido, familiarizándose con sus diferentes particularidades, presintiendo el tipo de unidades de información a retener para una clasificación posterior.

A continuación procedimos a la preparación del material. Al ser entrevistas a profesores así como los cuestionarios del alumnado con pruebas semi-estructuradas, las diferentes categorías van siendo introducidos a través del guión, pero en muchas ocasiones va surgiendo al hilo del discurso.

B. *Descripción*: Una vez el material discursivo preparado, en el caso de los profesores se va describiendo en una columna paralela, lo más relevante y de manera que pueda servir de síntesis para mayor comprensión y claridad. En el caso de los alumnos se procede al subrayado y síntesis de la parte fundamental del enunciado

C. *Interpretación*: Se van integrando, relacionando y estableciendo conexiones entre las diferentes categorías y los diferentes entrevistados.

D. *Teorización*: Se formulan juicios y razonamientos basados en las relaciones surgidas a partir de las conexiones realizadas en el apartado anterior. (Conclusiones)

4.2.3.3. Análisis Cuantitativo:

Se compone fundamentalmente de dos partes y para su elaboración nos hemos ayudado del programa informático SPSS 15.00.

a) Análisis descriptivo: correspondiente al análisis de los datos, los valores o puntuaciones observadas para cada variable. Datos básicos, porcentajes y medias.

El análisis se presenta de la siguiente manera:

- Respuesta de todos los sujetos en cada ítem
- Respuestas por grupos:
 - Futuros Docentes.
 - Alumnos 1º ESO
- Respuestas comparadas:
 - Entre futuros docentes por ámbito de estudio.
 - Entre alumnos de 1º de la ESO
 - Entre futuros docentes y alumnos de 1º de la ESO.

4.3. Técnicas de Investigación.

Tal como apuntan Rodríguez Gómez et al.: *“Recoger datos no es sino reducir de modo intencionado y sistemático, mediante el empleo de nuestros sentidos o de un instrumento mediador, la realidad natural y compleja que pretendemos estudiar a una representación o modelo que nos resulte más comprensible y fácil de tratar (...) El problema objeto de nuestro estudio, el marco de referencia teórico desde el que se sitúa ese problema y nuestro primer contacto con el campo, puede ayudarnos a establecer una serie de cuestiones que serán nuestra guía para la posterior recogida de datos”* (1996, p. 142).

Dicho esto, antes de seleccionar los procedimientos de recogida de datos para el estudio, aparecen las siguientes cuestiones: ¿qué tipo de información perseguimos obtener?, ¿cómo pretendemos recogerla?, ¿en qué forma vamos a registrarla e interpretarla?, ¿qué limitaciones pueden presentar los procedimientos y técnicas que elijamos respecto a las particularidades del contexto de la investigación?

Si el problema objeto inicial del presente estudio es aproximarnos a la opinión de los profesionales educativos y del alumnado respecto al tratamiento que recibe el tema de la muerte en los centros educativos así como el posible valor propedéutico del desarrollo de competencias en la elaboración de la pérdida en la construcción de la identidad personal, nos resta cuestionarnos en la elección de la técnica el resto de interrogantes señalados ya que como afirman autores como Taylor y Bodgdan: *“ningún método es adecuado para todos los propósitos: la elección del método de investigación debe estar guiada por los intereses de la investigación, las circunstancias del escenario o de las personas a estudiar y por las limitaciones prácticas que enfrentan al investigador”* (1984, p. 104).

En nuestro diseño las técnicas que hemos utilizado en la recogida de datos e información han sido las siguientes:

- Entrevista.
- Cuestionario de preguntas cerradas y abiertas.
- Observación participante.
- Juicio de expertos.

Las diferencias metodológicas que existen en la utilización de cada una de las técnicas para llevar a cabo un estudio de investigación, dependerán fundamentalmente del enfoque de la práctica investigadora, en nuestro caso, como hemos señalado anteriormente, es eminentemente cualitativa, aunque no por ello desestimamos la información cuantitativa.

Pasaremos a continuación a justificar la elección de las mismas en la adecuación de su utilización a los fines perseguidos.

4.3.1. Descripción del uso de dichas técnicas en esta investigación

- ENTREVISTA

La entrevista de investigación es una técnica que puede ser utilizada tanto en estudios cualitativos como cuantitativos, ya que dependiendo de su formato y estructuración los datos y la información obtenida al respecto de un tema en concreto puede ser estimada desde ambos parámetros de análisis.

○ DEFINICIÓN:

Ha sido definida en numerosas ocasiones, y la literatura al respecto es abundante por lo que optamos por recoger sólo algunas de ellas.

Según Iñiguez (1999) la entrevista es “un contexto formal de interacción entre el/la analista y las personas investigadas que se utiliza para obtener información sobre el punto de vista y la experiencia de las personas y los grupos que se analizan” (p. 501).

Cannell y Kahn (citados en Cohen y Manion, 1999) la consideran como “un diálogo iniciado por el entrevistador con el propósito específico de obtener información relevante para la investigación y enfocado por él sobre el contenido especificado por los objetivos de investigación de descripción, de predicción o de explicación sistemáticas” (p. 378).

Lo que pretende esta investigación es comprender las perspectivas de las personas entrevistadas, descubrir sus dimensiones subjetivas, es decir, sus creencias, pensamientos, valores, etc. Del Rincón y col. (1995, p. 307) señalan que la entrevista “permite recoger información sobre acontecimientos y aspectos subjetivos de las personas: creencias y actitudes, opiniones, valores o conocimientos, que de otra manera no estarían al alcance del investigador” Cohen y Manion (1990, p. 378), al ampliar esta información, consideran que mediante la entrevista se “hace posible medir lo que sabe una persona (conocimientos o información), lo que le gusta o disgusta a una persona (valores y preferencias) y lo que piensa una persona (actitudes y creencias)”.

La entrevista, como técnica, tiene como propósito que el investigador se sitúe en esa realidad construida del otro, suponiendo que la realidad de los otros es significativa, cognoscible y explícita (Goetz y Lecompte, 1988) Según R. Guber (1991), la entrevista pone en relación cognitiva a dos sujetos a través de preguntas y respuestas en el contexto que la rodea, de modo que, en este proceso de acercamiento al otro como forma de conocimiento, *“las preguntas y respuestas no son dos bloques separados sino partes de una misma reflexión y una misma lógica, que es la de quien interroga: el investigador. (...) Este contexto se expresa a través de la selección temática y los términos de las preguntas, además de, obviamente, el análisis de datos”*. (p. 209).

Por último, es destacable en esta investigación, la característica que Del Rincón et al. (1995) señalan como propia de esta técnica de recogida de información. La posibilidad de analizar información que no se hace observable a través de otros instrumentos es requerimiento de cualquier investigación de carácter fenomenológica: *“gracias a la entrevista podemos describir e interpretar aspectos de la realidad que no son directamente observables: sentimientos, impresiones, emociones, intenciones o pensamientos, así como acontecimientos que ya ocurrieron con anterioridad”* (p: 334 en Mayorga, M. J., 2003, p: 24).

○ CARACTERÍSTICAS DE LA ENTREVISTA EN EL PRESENTE DISEÑO DE INVESTIGACIÓN:

Debemos tener en cuenta, que para que la entrevista se adecue al tema que pretendemos abordar, y además posea un grado de fiabilidad aceptable, es necesario que se den ciertos requerimientos (Taylor y Bogdan 1984, p: 105-106), que creemos, la presente investigación cumple:

- La investigación, debe poseer unos intereses, unas finalidades relativamente claras; y estos intereses y finalidades han de estar expresados de forma clara y concreta.
- Tenemos que valorar si el contexto o el grupo social que pretendemos describir o analizar son accesibles de otro modo.
- El investigador tiene limitaciones de tiempo.
- En la investigación incurren diversos y complejos escenarios así como múltiples personas.
- El objeto de investigación está relacionado con la experiencia subjetiva humana.

Si aplicamos estas consideraciones a nuestro objetivo y tenemos en cuenta los aspectos metodológicos hasta aquí señalados debemos plantearnos la adecuación de la entrevista a través del presente cuadro:

Cuestión que plantea el objeto de estudio	Opinión en torno a la explicitación del tratamiento de la pérdida y el vínculo en el currículum oficial.	
Tipo de información que se pretende obtener	Cualitativa y cuantitativa	
Instrumentos que se adecúan al tipo de información y a las posibilidades de aplicación por parte del investigador.	Entrevista Grupos de discusión	
Limitaciones que presentan los instrumentos elegidos	Entrevista	Grupo de discusión
	-Tiempo de realización. -Pérdida de profundidad en las reflexiones frente a los grupos de discusión	- Interpretación de los datos extraídos. - Necesidad de disponer de un espacio para desarrollar los encuentros.

Tabla 6 Cuestiones a tener en cuenta en la elección de la entrevista como técnica de investigación.

Fuente: elaboración propia.

Como podemos apreciar en el cuadro, la técnica de la entrevista se ajusta a las necesidades y limitaciones de la investigación que se desarrolla y nos sirve como proceso principal, en la Fase de Exploración, de recogida de información y contraste de los datos obtenidos, además de ser utilizada como instrumento de evaluación en las intervenciones llevadas a cabo con el alumnado y los tutores participantes en la Fase Didáctica.

La primera característica de las técnicas cualitativas es que son técnicas que se sustentan en la interacción personal del investigador con los sujetos investigados en condiciones controladas.

Para conocer el pensamiento de los distintos agentes de la comunidad educativa sobre el tema escogido, la entrevista y los grupos de discusión nos parecían las estrategias más adecuadas. Finalmente, dadas las limitaciones de tiempo se optó por la entrevista individual abierta semidirectiva, en terminología de A. Ortí (2005, p. 272) por diferentes razones que desarrollo a continuación amparándome en las reflexiones de otros autores, empezando por el mismo A. Ortí (ídem):

“...la aproximación cualitativa, informal o abierta que entraña la (relativamente) libre autodeterminación expresiva de los sujetos y/o grupos encuestados mediante una entrevista abierta o discusión de grupo, pretende crear una situación de auténtica comunicación, es decir: una comunicación multidimensional, dialéctica, y (eventualmente) contradictoria entre el investigador y el individuo o grupo investigado; situación en la que los “receptores” son, a su vez, “emisores” de mensajes y pueden reformular auténtica libertad para la significación las preguntas formuladas por el investigador, poniéndola, a su vez, en cuestión”

La entrevista realizada que hemos utilizado en este proyecto tiene las siguientes características:

- **Formal:** Desde el punto de vista de la toma de contacto de la investigadora con los sujetos que iban a ser entrevistados, acordando día, hora y lugar en la que se iba a celebrar la entrevista.
- **Abierta:** Se pretende profundizar en las motivaciones personalizadas de un caso individual frente a cualquier problema social. El entrevistador interviene para obtener información específica, ayuda a precisar el pensamiento del entrevistado “en ella el entrevistador guía hábilmente la conversación, pero estimula al entrevistado a hablar libre y largamente sobre temas pertinentes. El entrevistador retiene el control de manera que se cubran sistemáticamente todos los aspectos de los antecedentes personales del entrevistado, pero la

información se obtiene de manera no directiva” (Fear, 1979, p: 31. Citado en Mayorga, M.J., 2003, p: 25).

- *Con un objetivo solamente investigativo*: Conocer las creencias y el pensamiento del profesor respecto a la normalización de la muerte en educación.
- *Semidirectiva*. Previamente a su realización se determinó un listado de temas y referentes relacionados a los mismos. Siguiendo de nuevo a A. Ortí (2005): “Es un diálogo *face to face*, directo y espontáneo, (...) entre el entrevistado y un sociólogo más o menos experimentado, que oriente el discurso lógico y afectivo de la entrevista de forma más o menos “directiva” (p: 272). El entrevistador tiene claro los puntos a tratar pero el formato de las preguntas no está predeterminado, así como tampoco el orden que dependerá de cómo se vaya construyendo el discurso entre el entrevistado y el entrevistado que, adoptan papeles distintos, sin que exista la relación jerarquizada de las entrevistas estructuradas. La elección de este tipo de entrevista viene dada por el clima de confianza que se puede establecer entre los interlocutores, asegurando de alguna manera que emerjan los datos buscados ya que la entrevista se va adecuando a las respuestas que el sujeto entrevistado va proporcionando de acuerdo, siempre a la investigación dando una mayor libertad. Las entrevistas semidirectivas permiten un estilo de interacción que favorecen la empatía y la compenetración entre ambas partes.

- DISEÑO DE LA ENTREVISTA:

El guión de la entrevista que se ha utilizado en el presente trabajo está basado fundamentalmente en:

- La revisión de la literatura que sobre el tema se ha realizado.
- Las preguntas claves que se formulan universalmente sobre tratar la muerte con los niños y adolescentes (qué, cómo, cuándo, quién).
- Los supuestos o hipótesis de trabajo.
- Los objetivos de la investigación.

- **CUESTIONARIO**

Éste, es un método de investigación eminentemente cuantitativo, y al igual que en la entrevista, igualmente son numerosos los autores que han definido dicha herramienta de investigación, hemos seleccionado la definición que ofrece Bisquerra por parecernos la que entre ellas define el concepto con más claridad y sencillez.

- DEFINICIÓN:

Según Bisquerra (2004) un cuestionario “*es un instrumento de recopilación de información compuesto de un conjunto limitado de preguntas mediante el cual el sujeto proporciona información sobre sí mismo y/o sobre su entorno*” (p. 240).

Al igual que la mayor parte de los instrumentos de recogida de datos, el cuestionario es una herramienta cognoscitiva que aplicada rigurosamente y validada según unos criterios previamente establecidos nos permiten la sistematización de una serie de datos que nos permite la extracción de conclusiones fiables. Por tanto, en este caso, el cuestionario está compuesto por ítems, o preguntas, relacionadas con hechos constitutivos o aspectos de interés sobre un objeto de investigación.

- CARACTERÍSTICAS DEL CUESTIONARIO EN EL PRESENTE DISEÑO DE INVESTIGACIÓN:

El cuestionario en la investigación cualitativa requiere la elaboración rigurosa y metódica de las preguntas por parte del investigador, que deben ser formuladas con claridad suficiente. Por otro lado,

como señala Fox, D. (1981), es necesario que se tomen todas las medidas oportunas, en la fase de aplicación, para maximizar la probabilidad de que el participante devuelva una información relevante.

El tipo de datos que podemos obtener a través del cuestionario pueden ser fundamentalmente relativos a hechos, opiniones o cogniciones, aunque también, podemos estimar datos referentes a todo lo que empuja a la acción y que forma parte de la base de la opinión, actitudes, motivaciones y sentimientos.

Al igual que referenciamos en el apartado de la entrevista, el cuestionario presenta ventajas e inconvenientes que señalamos a continuación en un cuadro resumen de las aportaciones de Hopkins (1989) al respecto:

VENTAJAS DE LA UTILIZACIÓN DEL CUESTIONARIO	LIMITACIONES EN LA UTILIZACIÓN DEL CUESTIONARIO
<ul style="list-style-type: none"> - La elaboración del instrumento es relativamente sencilla. - La valoración de los datos se resuelve con facilidad - Proporciona una rápida retroalimentación en lo concerniente a actitudes, adecuación de recursos, actuación del profesorado, necesidades, elaboración de posteriores sesiones y cuantificación de datos. - Permite recoger datos de una muestra difícilmente accesible por la distancia o la dispersión. 	<ul style="list-style-type: none"> - Requiere tiempo el análisis de los resultados. - El investigador debe estar formado suficientemente para plantear preguntas claras y relevantes. - Existe dificultad en conseguir formular preguntas que exploren en profundidad - La eficacia depende mucho de la capacidad lectora. - Los participantes pueden no contestar sinceramente. - Los sujetos pueden tender a proporcionar preguntas "correctas" o socialmente aceptadas.

Tabla 7 Ventajas y limitaciones de la utilización del cuestionario. Fuente: elaboración propia.

Se han planteado dos formatos distintos de cuestionarios en función de la población destinada.

En la Fase de Formación, el cuestionario dirigido a los futuros profesionales dentro de la docencia, el cuestionario se compone de:

A. 40 preguntas cerradas. Aquí se utilizó el formato de un típico elemento de Likert con 5 niveles de respuesta sería:

1. Totalmente en desacuerdo
2. En desacuerdo
3. Ni de acuerdo ni en desacuerdo
4. De acuerdo
5. Totalmente de acuerdo

B. 4 preguntas cerradas dicotómicas

C. 3 preguntas abiertas.

Agrupamos los ítems en cuatro bloques:

- Muerte y sociedad.
- Idea de muerte y duelo, perspectiva evolutiva.
- Muerte y educación.
- Experiencia personal respecto a la muerte y el duelo en educación.

- DISEÑO DEL CUESTIONARIO:

La elaboración de los cuestionarios llevados a cabo en la presente investigación se han realizado basándonos en:

- Los objetivos de la investigación.
- La bibliografía seleccionada sobre el Instrumento Metodológico del Cuestionario.
- La literatura existente respecto al tema de la educación para la muerte y la inteligencia emocional.
- La información extraída de la Fase Exploratoria de las Entrevistas realizadas.

- **OBSEVACIÓN PARTICIPANTE**

- DEFINICIÓN:

La observación es para la especie humana un modo natural de *explorar-se* en el mundo y *acercar-se* al conocimiento. Nacemos con la capacidad de observar y ésta se va construyendo gracias a la interacción con el medio.

Obviamente, implica ver y mirar como sustentos fisiológicos condicionados por nuestra propia biología, pero además no debemos olvidar que el punto de vista del que partiremos estará mediado por nuestro propio mundo interno, encontrar la “*realidad objetiva*” a través de la “*realidad construida*”.

Observar requiere realizar un ejercicio intencionado de reflexión dirigido hacia un objeto de conocimiento. Es la captación inmediata y mediada por nuestros esquemas cognitivos del objeto, la situación y las relaciones que se establecen.

Cuando además este proceso presenta la información obtenida de la reflexión de forma sistemática, válida y confiable asumimos que la intencionalidad es científica. Hablamos, entonces, de método y técnica de observación.

Desde la perspectiva científica se perfila como un método de indagación en distintos tipos de estudios (exploratorios, descriptivos, experimentales) y en diversos campos del conocimiento. En el campo de las ciencias sociales connota características que se constituyen en referentes válidos para la observación pedagógica.

Para intentar realizar la observación de manera correcta, hemos procedido a realizar una consulta bibliográfica sobre dicha técnica:

Bernard (1994, citado por Mar Cortina 2003, p. 142) define la observación participante como:

“el proceso para establecer relación con una comunidad y aprender a actuar al punto de mezclarse con la comunidad de forma que sus miembros actúen de forma natural, y luego salirse de la comunidad del escenario o de la comunidad para sumergirse en los datos para comprender lo que está ocurriendo y ser capaz de escribir acerca de ello. Él incluye más que la mera observación en el proceso de ser un observador participativo; tiene en cuenta además conversaciones naturales, entrevistas de varias clases, listas de control, cuestionarios, y métodos que no sean molestos”.

Según estas definiciones este proceso se caracteriza por acciones tales como intentar mantener una actitud abierta y flexible, conocer nuestros prejuicios para intentar liberarnos de juicios previos, motivarnos por aprender más acerca de otros y de nosotros mismos, ser consciente del prisma cultural a través del que miramos y aceptar errores, *“la mayoría de los cuales pueden ser superados, ser un observador cuidadoso y un buen escucha, y ser abierto a las cosas inesperadas de lo que se está aprendiendo”* (Dewalt y Dewalt, 1998, citado por Cortina, M. 2003, p. 143).

- FUNDAMENTACIÓN DE LA ELECCIÓN DE LA OBSERVACIÓN PARTICIPANTE:
- Ventajas y limitaciones

Su mayor ventaja es proporcionar una descripción del comportamiento real en situaciones naturales. Además de compilar descripciones del comportamiento más característico de los alumnos, los registros anecdóticos hacen acopio de evidencia de aquellos comportamientos que son excepcionales, pero significativos.

El mantener estos registros en forma sistemática durante nuestro desempeño como docentes, nos familiariza más con la observación y acrecienta nuestra conciencia de dichos comportamientos únicos.

La limitación principal es el tiempo que requieren para su elaboración.

Otra dificultad radica en su grado de subjetividad. Lo ideal es lograr la asunción de tal existencia para poder aceptar las conclusiones extraídas en su contexto. Tener en cuenta nuestro mundo interior (prejuicios, expectativas, ideas previas...) a la hora de poner en práctica estas observaciones, tiende a reducir al mínimo su presencia, ya que el docente va tomando conciencia de cómo juegan sus concepciones personales, pero son imposibles de evitar por completo. También hay que tener en cuenta los escenarios en los que se desarrollan las actividades. Los laboratorios, talleres, espacios de "recreo" o de pausa en las actividades de enseñanza y de aprendizaje, suelen ser más ricos para observar algunos tipos específicos de comportamiento. En cambio si lo que queremos documentar tiene que ver con reacciones en situaciones de tensión, o de mayor exposición, o de participación social, los debates, discusiones o exposiciones orales en clase, presentan un mejor marco para su observación.

No podemos dejar de tener en cuenta que no es conveniente realizar ningún tipo de interpretación general y recomendaciones relativas a intervenciones docentes, más que en el contexto y en el momento en el que se lleva a cabo la observación. La necesidad de construir respuestas distintas ante distintas realidades, hace imposible la universalización de las conclusiones que extraemos, pero hace comprensible el contexto que nos ocupa.

Las observaciones recogidas en esta investigación provienen fundamentalmente de dos fuentes:

- Indirecta: relacionada con lo que observaron las profesoras de la E.I. Zofío en su intervención a través del currículum en la pedagogía de la muerte y que mantienen una entrevista con la investigadora donde se recogen aspectos relacionados con:

a) Cómo surge la propuesta.

b) Valoración personal de la experiencia.

c) Valoración de la acogida de la propuesta por parte del alumnado y las familias.

- Directa: relacionada con todos aquellos aspectos que recogí en mis observaciones como investigadora en cada una de las Fases del proyecto (Exploratoria, Formación y Didáctica), destacando fundamentalmente la observación de la intervención realizada con los alumnos del IES Príncipe Felipe, a

través de las observaciones realizadas en el aula y de forma individual recogidas a modo registro de observaciones.

- **JUICIO DE EXPERTOS**

Las aportaciones de expertos en la temática del programa pueden servir para reconocer carencias, necesidades y viabilidad de las actividades que lo integran (Pérez Juste, 2006). Según el Grupo de Investigación de Tecnologías de la Información y Telecomunicaciones (GITC) (citado en Pérez Juste, 2006, p. 322-323), las ventajas de los métodos de expertos son:

- La calidad de la información: La información que aportan siempre está más contrastada que la que pueda ofrecer el mejor preparado de todos los consultados.

- La complejidad: El grupo somete a consideración un mayor número de factores o aspectos que los que puedan ser aportados por una sola persona.

Una vía para consultar a expertos consiste en la creación de un cuestionario que defina preguntas con criterios para la evaluación del programa. En este estudio se elaboran instrumentos siguiendo algunos estándares e indicadores definidos por Pérez Juste (2006). Entre estos indicadores se encuentran los que hacen referencia a la adecuación o pertinencia del programa, a la calidad intrínseca del programa y a la adecuación a las circunstancias.

4.4. Instrumentos utilizados en la investigación.

En la presente investigación, se han utilizado los siguientes instrumentos:

- Categorías del cuestionario respecto a la adecuación, viabilidad y calidad del diseño de la investigación dirigido a expertos multidisciplinares.

- Categorías del guión de la entrevista de la Fase de Exploración dirigida a docentes en activo con y sin formación específica en materia de educación para la muerte.

- Modelo de entrevista dirigida a los docentes anteriormente mencionados.

- Categorías del cuestionario individual dirigido a futuros docentes respecto a la normalización de la muerte en el sistema educativo.

- Modelo de cuestionario individual dirigido a futuros docentes respecto a la normalización de la muerte en el sistema educativo.

- Categorías del cuestionario de evaluación inicial de las intervenciones de la Fase Didáctica dirigida a distintos expertos educativos.

- Modelo de cuestionario de evaluación individual de las intervenciones de la Fase Didáctica dirigida a los expertos educativos.

- Categorías de la guía de las observaciones de las intervenciones dirigidas al investigador y al equipo de tutores

- Modelo de la guía de observación de las intervenciones dirigida al investigador y al equipo de tutores.

- Guiones para el debate con los alumnos del IES Príncipe Felipe.

- Categorías del cuestionario de evaluación de las sesiones dirigidas al alumnado participante.
- Modelo del cuestionario de evaluación de las sesiones dirigidas al alumnado participante.
 - CARACTERÍSTICAS DE LAS CATEGORÍAS Y MODELOS UTILIZADOS:

Se exponen a continuación las características más relevantes de cada una de ellas:

CATEGORÍAS DEL CUESTIONARIO DIRIGIDO A EXPERTOS	
OBJETIVO	Conocer la opinión de expertos multidisciplinares sobre la adecuación, calidad y viabilidad inicial del diseño de la investigación.
TIPO DE ANÁLISIS	Cuantitativo y cualitativo
TIPO DE ADMINISTRACIÓN	Individual
NÚMERO DE CATEGORÍAS DE ANÁLISIS	Siete
TIPO DE PREGUNTAS	De carácter exploratorio, descriptivo e interpretativo
FASE DE LA INVESTIGACIÓN	Exploratoria
MATERIAL	Diseño de la investigación. Cuestionario
ANÁLISIS DE DATOS	Análisis descriptivo y análisis del contenido
AUTOR	Modificación del modelo de cuestionario elaborado por Rodríguez Herrero P. (2011)

Tabla 8. Categorías del cuestionario dirigido a expertos

CATEGORÍAS DEL GUIÓN DE LA ENTREVISTA DIRIGIDA A DOCENTES	
OBJETIVO	Elaborar un instrumento que permita conocer el conjunto de ideas, creencias y actitudes en el discurso expresado por el personal educativo acerca de la muerte como contenido a desarrollar en la educación formal.
TIPO DE ANÁLISIS	Cualitativo
TIPO DE ADMINISTRACIÓN	Individual
NÚMERO DE CATEGORÍAS DE ANÁLISIS	Siete
TIPO DE PREGUNTAS	De carácter exploratorio, descriptivo e interpretativo
FASE DE LA INVESTIGACIÓN	Exploratoria
MATERIAL	Guión de preguntas, hoja de registro, grabadora.
ANÁLISIS DE DATOS	Análisis del contenido
AUTOR	Modificación del modelo de entrevista utilizadas por Poch, C. (2010) y Cortina, M (2010)

Tabla 9. Categorías del guión de la entrevista dirigido al personal educativo

MODELO DE ENTREVISTA DIRIGIDA A DOCENTES	
OBJETIVO	Conocer el conjunto de ideas, creencias y actitudes en el discurso expresado por el personal educativo acerca de la muerte como contenido a desarrollar en la educación formal. Establecer comparaciones entre las opiniones de personal educativo con experiencia en el tratamiento del tema de la muerte a través del currículum con personal educativo sin experiencia en el tratamiento del tema de la muerte a través del currículum
TIPO DE ENTREVISTA	Semiestructurada
TIPO DE ADMINISTRACIÓN	Individual
NÚMERO DE CATEGORÍAS DE ANÁLISIS	Siete
TIPO DE PREGUNTAS	Abiertas
DURACIÓN	1 hora aproximadamente.
MATERIAL	Guión de preguntas, hoja de registro, grabadora.
ANÁLISIS DE DATOS	Análisis del contenido

Tabla 10 Modelo de entrevista al personal educativo.

CATEGORÍAS DEL CUESTIONARIO INDIVIDUAL DIRIGIDA A FUTUROS DOCENTES RESPECTO A LA INTRODUCCIÓN DE LA MUERTE EN EL CURRÍCULUM OFICIAL.	
OBJETIVO	Elaborar un instrumento que permita conocer variables que puedan ser significativas, como las experiencias previas o el ámbito de formación en la capacitación docente en el conjunto de ideas, creencias y actitudes en las respuestas expresadas por los futuros docentes acerca de la muerte como contenido a desarrollar en la educación formal.
TIPO DE ANÁLISIS	Cuantitativo y cualitativo
TIPO DE ADMINISTRACIÓN	Individual
NÚMERO DE CATEGORÍAS DE ANÁLISIS	Cuatro
TIPO DE PREGUNTAS	De carácter exploratorio, descriptivo e interpretativo
FASE DE LA INVESTIGACIÓN	Formativa
MATERIAL	Guión de preguntas, hoja de registro, grabadora.
ANÁLISIS DE DATOS	Análisis del contenido
AUTOR	Modificación del cuestionario utilizado por Cortina, M. (2010)

Tabla 11. Categorías del cuestionario dirigido a futuros docentes.

MODELO DE CUESTIONARIO INDIVIDUAL PARA FUTUROS DOCENTES RESPECTO A LA INTRODUCCIÓN DE LA MUERTE EN EL CURRÍCULUM OFICIAL	
OBJETIVO	Conocer y comprender las variables que puedan ser significativas, como las experiencias previas o el ámbito de formación en la capacitación docente en el conjunto de ideas, creencias y actitudes en las respuestas expresadas por los futuros docentes acerca de la muerte como contenido a desarrollar en la educación formal.
ADMINISTRACIÓN	Individual
NÚMERO DE VARIABLES DE ANÁLISIS	Cuarenta y siete
TIPO DE PREGUNTAS	Escala tipo likert con cinco respuestas, dicotómicas y abiertas.
DURACIÓN	1 hora aproximadamente.
MATERIAL	Guión de preguntas, hoja de registro, grabadora.
ANÁLISIS DE DATOS	Análisis descriptivo y correlacional.

Tabla 12 Modelo de cuestionario para futuros docentes.

CATEGORÍAS DEL CUESTIONARIO DE EVALUACIÓN INICIAL DE LA INTERVENCIÓN EDUCATIVA DIRIGIDA A EXPERTOS	
OBJETIVO	Conocer la opinión del equipo de orientación sobre la adecuación, calidad y viabilidad inicial de la intervención.
ADMINISTRACIÓN	Individual
NUMERO DE CATEGORÍAS DE ANÁLISIS	Tres
TIPO DE PREGUNTAS	Cerradas/escala
DURACIÓN	Sin límite
MATERIAL	Diseño y programación de las sesiones para su análisis previo Cuestionario
ANÁLISIS DE DATOS	Análisis estadístico descriptivo y análisis de contenido.

Tabla 13 Cuestionario de evaluación inicial de la intervención educativa.

CATEGORÍAS DEL REGISTRO DE OBSERVACIÓN DIRIGIDO AL GRUPO DE TUTORES	
OBJETIVO	Conocer la información que se produce a lo largo del desarrollo de las intervenciones con la finalidad de introducir mejoras en el proceso de implantación
ADMINISTRACIÓN	Individual
NUMERO DE CATEGORÍAS DE ANÁLISIS	Tres
TIPO DE PREGUNTAS	Cerradas/escala y abiertas
DURACIÓN	Sin límite
MATERIAL	Hoja de registro de observación.
ANÁLISIS DE DATOS	Análisis estadístico descriptivo y análisis de contenido.

Tabla 14 Características del registro de observación.

CATEGORÍAS DEL CUESTIONARIO DE EVALUACIÓN DE LA INTERVENCIÓN EDUCATIVA DESTINADO AL ALUMNADO	
OBJETIVO	Conocer la opinión de los alumnos y alumnas acerca de la adecuación, calidad y resultados de la intervención.
ADMINISTRACIÓN	Individual
NUMERO DE CATEGORÍAS DE ANÁLISIS	Tres
TIPO DE PREGUNTAS	Abiertas y cerradas
DURACIÓN	10 minutos aproximadamente
MATERIAL	Cuestionario preguntas cerradas escala likert y preguntas abiertas.
ANÁLISIS DE DATOS	Análisis estadístico descriptivo y de contenido.

Tabla 15 Características del cuestionario de evaluación final de la intervención educativa destinada al alumnado.

GUIONES PARA EL DEBATE CON ALUMNADO DEL IES PRÍNCIPE FELIPE	
OBJETIVO	Elaborar instrumentos que nos permitan conocer el conjunto de ideas, creencias y actitudes en el discurso expresado y las experiencias compartidas por los alumnos de secundaria acerca de la muerte como contenido a desarrollar en la educación formal y establecer comparaciones con el grupo de profesores
TIPO DE INTERVENCIÓN	El investigador se sitúa como moderador de los procesos de intercambio de ideas, opiniones y experiencias. Finalmente se encarga de recoger todo lo acontecido en el aula y devolverlo a los alumnos para su valoración en grupo.
FASE DE LA INVESTIGACIÓN	Didáctica
NÚMERO DE CATEGORÍAS	Tres
TIPO DE PREGUNTAS	Abiertas
DURACIÓN	1 hora aproximadamente.
MATERIAL	Guión de preguntas, hoja de registro, grabadora.
ANÁLISIS DE DATOS	Análisis del contenido

Tabla 16 Características de los guiones para el debate con el alumnado.

- RELACIÓN DE CATEGORÍAS E INDICADORES:

Pasamos ahora a especificar las categorías de análisis tenidas en cuenta en cada uno de los instrumentos de análisis de datos elaborados.

CATEGORÍAS DEL CUESTIONARIO DIRIGIDO A EXPERTOS	
CATEGORÍAS	ITEMS
ADECUACIÓN	1. La investigación cuenta con dispositivos de detección de necesidades y carencias del profesorado y el alumnado, tales como pruebas de exploración, entrevistas, cuestionarios, sesiones de evaluación... 2. Hay dispositivos destinados a conocer con antelación la opinión de los profesionales educativos implicados en la fase de intervención. 3. La investigación cuenta con herramientas que le permitan evaluar las necesidades, carencias y demandas del contexto escolar al que se dirige 4. Se diseña el programa a partir de la priorización de las necesidades identificadas 5. Se fomenta desde el programa el trabajo en equipo de los profesionales implicados.
CALIDAD INTRÍNSECA DE LA INVESTIGACIÓN	1. Se han hecho explícitos los fundamentos de las fuentes científicas, sociológicas y psicológicas que sustentan la investigación 2. Los contenidos de las sesiones a implementar están vinculados con el desarrollo de la identidad del alumnado 3. Los contenidos de las sesiones a implementar son relevantes en el ámbito de la tutoría. 4. Los contenidos incluidos en la investigación son relevantes desde el punto de vista formativo del profesorado. 5. Los contenidos incluidos en la investigación son relevantes desde el punto de vista del alumnado. 6. Se incluyen en la investigación objetivos, recursos y sistema de evaluación del propio programa de intervención. 7. Existe coherencia interna entre los diversos elementos que componen la investigación y todos ellos con los objetivos.
VIABILIDAD	8. Los objetivos son congruentes con los planteamientos científicos, con las características evolutivas y experiencias previas de los destinatarios. 9. La temporalización de la investigación es viable y está fundamentada. 10. Están previstos los espacios, tiempos, recursos y personal para el desarrollo de la investigación.

Tabla 17 Categorías del cuestionario dirigido a expertos.

CATEGORÍAS GUIÓN DE LA ENTREVISTA	
CATEGORÍAS	PREGUNTAS
RELACIÓN MUERTE-SOCIEDAD-EDUCACIÓN	1. ¿Crees que se trata el tema de la muerte y el duelo de forma normalizada en la escuela? 2. ¿Cuáles son las razones que, según tú, influyen en la normalización de dichos temas en el aula?
PRÁCTICA EDUCATIVA	3. ¿Se trata, o se ha tratado, el tema de la muerte en tu centro de trabajo? 4. ¿Habéis tenido alguna experiencia? 5. ¿Crees adecuada la forma de trabajar el tema de la pérdida y el duelo en tu centro de trabajo?
POTENCIAL FORMATIVO DE LA MUERTE	6. ¿Qué actitudes y valores crees que pueden aparecer al tratar de la muerte? 7. ¿Qué relación ves entre la muerte y una educación integral del alumnado?
PROPUESTAS CURRICULARES	8. ¿Cómo se podría incluir la muerte en el currículum?

ASPECTOS FORMATIVOS DEL PROFESORADO	9. ¿Crees que es importante recibir formación al respecto? 10. ¿En qué momentos la plantearías?
IDEA DE MUERTE Y DUELO PERSPECTIVA EVOLUTIVA	11. ¿Cómo crees que los niños y/o adolescentes viven el fenómeno de la muerte y las experiencias de duelo? 12. ¿Crees que el afrontamiento de la muerte y el duelo influyen en la identidad del alumnado?

Tabla 18 Categorías del guión de la entrevista.

Ahora procedemos a señalar los ítems y criterios asociados a cada una de las categorías:

CATEGORÍAS DEL CUESTIONARIO A FUTUROS DOCENTES	
CATEGORÍAS	ITEMS
MUERTE Y SOCIEDAD	1. La muerte está, y ha estado, presente en todas las culturas. 2. En la actualidad hay tendencia a ocultar la muerte. 3. No siempre se ha ocultado el tema de la muerte. 4. Existen diferencias, en cuanto a la concepción de la muerte, entre el entorno rural y el entorno urbano. 5. La muerte es un tema tabú en nuestra sociedad. 6. El modelo económico y social de consumo tiene relación con el ocultamiento de la muerte. 7. La normalización del tratamiento del tema de la muerte en la educación formal contribuiría a su normalización en nuestra sociedad. 8. La muerte es un tema que produce miedo en nuestra sociedad. 9. Hablar con normalidad de la muerte ayuda a perder el miedo a la misma. 10. Hablar con normalidad de la muerte nos prepara para las “muertes parciales”, las diferentes pérdidas que se suceden a lo largo de nuestra vida.
IDEA DE MUERTE Y DUELO, PERSPECTIVA EVOLUTIVA	12. La muerte forma parte del desarrollo integral del individuo. 13. No se puede educar de forma integral al individuo sin atender a la muerte. 15. Los niños viven la muerte o se relacionan con ella de la misma manera que los adultos. 16. Los ocultamientos o mentiras que se cuentan a los niños influyen en su desarrollo y en su percepción de la vida. 17. Ser conscientes de nuestra finitud nos ayuda a valorar las pequeñas cosas y el día a

	<p>día.</p> <p>18. Las competencias relacionadas con el afrontamiento de la pérdida y la elaboración del duelo deben atenderse desde la infancia.</p> <p>22. Las experiencias relacionadas con las pérdidas significativas influyen en el desarrollo de nuestra identidad.</p>
MUERTE Y EDUCACIÓN	<p>14. La educación no debe descartar el tratamiento de la elaboración de las pérdidas y el duelo.</p> <p>19. El afrontamiento de la muerte y el duelo sólo debe atenderse cuando esta acontezca.</p> <p>20. Las competencias relacionadas con el afrontamiento de la pérdida y el duelo pueden tratarse a nivel preventivo.</p> <p>21. La educación para el afrontamiento de la muerte y el duelo debe tratarse sólo a nivel paliativo.</p> <p>23. Se puede educar de forma integral a los alumnos sin tener en cuenta el constructo de la muerte</p> <p>24. El tema de la muerte debe tratarse sólo en el ámbito familiar.</p> <p>26. El tema de la muerte y el duelo es un tema habitualmente trabajado en la educación formal.</p> <p>25. El tema de la muerte y el duelo deben trabajarse en el ámbito escolar en coordinación con las familias.</p> <p>27. El personal educativo está preparado para atender las situaciones de afrontamiento de la muerte y duelo que pueden llegar a surgir en el aula.</p> <p>28. El tratar, o no, el tema de la muerte y el duelo, en la educación formal es una decisión personal de cada profesor.</p> <p>29. El tratar, o no, el tema de la muerte y el duelo, en la educación formal ha de ser algo consensuado en la comunidad escolar con criterios comunes.</p> <p>37. La formación permanente de los profesores en activo debería incluir la didáctica de la muerte.</p> <p>38. La formación inicial de los estudiantes de carreras docentes debería incluir la didáctica de la muerte.</p> <p>30. El tema de la muerte y el duelo forma parte del currículum oculto.</p> <p>31. Trabajar las competencias relacionadas con la pérdida y la elaboración del duelo ha de estar reflejado en el currículum oficial.</p> <p>32. Podemos hablar de la muerte en la escuela dentro de algunas materias curriculares.</p> <p>33. ¿Cuáles?</p> <p>34. Convendría que en los diferentes documentos organizativos del centro escolar (PCE, PEC y PGA) se contemplara algún aspecto relacionado con el tratamiento de la muerte.</p> <p>35. La didáctica de la muerte atiende sólo a la pérdida y al afrontamiento del duelo.</p>

	<p>36. La didáctica de la muerte comprende la atención a las competencias cognitivas y emociones respecto a la construcción de vínculos y la elaboración de las pérdidas.</p> <p>39. Contar con recursos didácticos y materiales curriculares ayudaría a normalizar el tema de la muerte en la educación formal.</p> <p>40. El desarrollo de las competencias en el afrontamiento de las pequeñas pérdidas cotidianas puede capacitar al individuo en su adaptación a las pérdidas significativas.</p> <p>41. Cuando hablamos de Atención a la Diversidad en los planes educativos, deberíamos tener en cuenta las distintas formas culturales de afrontar las pérdidas y elaborar el duelo.</p>
EXPERIENCIA PERSONAL DEL TRATAMIENTO DE LA MUERTE Y EL DUELO EN EL SISTEMA EDUCATIVO FORMAL	<p>11. Haber tenido una experiencia de pérdida significativa influye en la importancia que le damos al hecho de poder hablar de la muerte con normalidad</p> <p>42. He recibido formación en mi capacitación docente respecto a la construcción de los vínculos afectivos.</p> <p>43. He recibido formación en mi capacitación docente al respecto del afrontamiento de las pérdidas y la elaboración del duelo.</p> <p>44. En el transcurso de mi formación a través de la educación formal me he enfrentado a alguna situación de pérdida significativa.</p> <p>45. En el centro educativo en el que me encontraba en dicho momento se consideró dicha situación y se actuó al respecto.</p> <p>46. Las medidas adoptadas en el centro educativo al respecto de dicha situación fueron adecuadas a las circunstancias.</p> <p>47. Me ha resultado difícil tratar el tema de la muerte en el presente cuestionario.</p> <p>48. ¿Por qué?</p>

Tabla 19 Categorías del cuestionario dirigido a futuros docentes, basado en el cuestionario utilizado por Mar Cortina (2010)

CATEGORIAS DEL CUESTIONARIO DE EVALUACIÓN INICIAL DE LAS INTERVENCIONES PARA EXPERTOS	
CATEGORÍAS	ITEMS
ADECUACIÓN	<p>1. Se diseña el programa a partir de la detección de necesidades identificadas en el contexto.</p> <p>2. Se fomenta desde el propio diseño de las sesiones el trabajo en equipo de los profesionales implicados.</p> <p>3. Se fomenta la participación de los alumnos desde el propio diseño de las intervenciones.</p>
CALIDAD INTRÍNSICA DE LAS INTERVENCIONES	<p>4. Se han dado a conocer los fundamentos científicos sociales y psicológicos del programa de intervención</p> <p>5. Los contenidos incluidos en las intervenciones son relevantes desde el punto de vista formativo.</p> <p>6. Los contenidos incluidos en las intervenciones son adecuados para incluirlos en el P.A.T.</p> <p>7. Se incluyen en las intervenciones objetivos, actividades, recursos y evaluación propia del proceso y los resultados.</p> <p>8. Se da coherencia interna entre los diversos elementos que componen la intervención.</p> <p>9. La intervención se adecua a las características diferenciales de los destinatarios.</p>

VIABILIDAD	10. Los objetivos planteados se adecúan a las necesidades y características de los alumnos. 11. Los objetivos planteados son realistas. 12. Están previstos los espacios, tiempos y recursos para el desarrollo de las sesiones. 13. La temporalización de las sesiones es adecuada y está fundamentada. 14. Se prevén en el desarrollo de las intervenciones reuniones con los tutores y el equipo de orientación
-------------------	--

Tabla 20 Categorías de la evaluación inicial dirigida a expertos.

CATEGORÍAS DEL REGISTRO DE OBSERVACIÓN DEL EQUIPO DE TUTORES	
CATEGORÍAS	ITEMS/PREGUNTAS
ADECUACIÓN	1. La metodología utilizada resulta adecuada para el desarrollo de la sesión. 2. Los alumnos muestran interés hacia las actividades planteadas en la sesión. 3. Ha sido necesario corregir la secuencia de las actividades programadas. / Si hubiera sido necesario, ¿cómo se ha realizado? 4. Los recursos y actividades planteados resultan suficientes y adecuados.
DESARROLLO DEL PROCESO	5. El ambiente general del grupo ha sido positivo. 6. Las relaciones de los profesionales y el alumnado ha sido cordial. 7. Los ejemplos y contenidos planteados han generado el debate y la reflexión en el aula. 8. Los alumnos y alumnas han participado activamente en el transcurso de la sesión. 9. En general, como observador docente, me siento satisfecho/a con el desarrollo de la sesión.
INCIDENCIAS/ OBSERVACIONES	Registro de incidencias y observaciones.

Tabla 21 Categorías del registro de observación dirigido al equipo de tutores.

CATEGORÍAS DEL CUESTIONARIO DE EVALUACIÓN FINAL DE LA INTERVENCIÓN EDUCATIVA DESTINADO AL ALUMNADO	
CATEGORÍAS	ITEMS
ADECUACIÓN	1. Los conceptos que se han trabajado a lo largo de las sesiones han sido expuestos de forma clara. 2. Las dinámicas propuestas en las sesiones han servido para complementar las explicaciones de los conceptos. 3. Se fomenta la participación de los alumnos. 4. El tiempo dedicado a las sesiones ha sido adecuado para desarrollar los contenidos
CALIDAD INTRÍNSECA DE LAS INTERVENCIONES	5. Se han dado a conocer los objetivos y las finalidades de las sesiones. 6. Los contenidos incluidos en las sesiones son relevantes para mi formación. 7. Los contenidos incluidos en las sesiones se relacionaban con mis experiencias cotidianas.
RESULTADOS	8. ¿Qué me han aportado estas sesiones? 9. ¿Qué temas incluiría o desarrollaría, o en qué temas me gustaría profundizar más? 10. ¿Qué actividades incluiría?

Tabla 22 Categorías de la evaluación final destinada al alumnado.

GUIÓN PARA EL DEBATE CON EL ALUMNADO DEL IES PRÍNCIPE FELIPE
1) El miedo es...
2) ¿Es bueno hablar de nuestros miedos? ¿Por qué?
3) Comparto mis miedos con...
4) ¿Qué hago cuando tengo miedo?
5) En torno al miedo se pueden descubrir valores como...
6) Lo que más temo es...

Tabla 23 Guión para el debate con el alumnado del IES Príncipe Felipe en la primera sesión.

GUIÓN PARA EL DEBATE CON EL ALUMNADO DEL IES PRÍNCIPE FELIPE
1) La muerte es...
2) La muerte sirve para...
3) ¿Es importante vivir con conciencia de finitud?
4) ¿Es importante hablar sobre la muerte en los centros educativos?

Tabla 24 Guión para el debate con el alumnado del IES Príncipe Felipe en la segunda sesión.

4.4.1. Validación de los instrumentos utilizados en la investigación.

- La validación de la entrevista a profesionales educativos utilizada en la fase de exploración y del cuestionario para futuros docentes se realizaron de la siguiente forma:
 - La entrevista y el cuestionario parten de los modelos de entrevista y de cuestionario diseñados por Cortina, M (2010) y Poch, C. (2010) y utilizados en sus respectivas investigaciones, los cuales han sido modificados en función de los objetivos del presente estudio.
 - Una vez realizadas las modificaciones oportunas se enviaron a dos expertos del centro de atención a la salud del distrito de Usera encargados del asesoramiento en materia de educación para la muerte y el duelo en el E. I. de Zofío.
 - Tras las correcciones aportadas se modifican las preguntas, según las observaciones señaladas por los expertos.
- La validación del registro de observación de las sesiones se realizó de la siguiente forma:
 - Una vez diseñado el registro de observación se envía a dos expertos, facultativos del centro de atención a la salud del distrito de Usera, encargados del asesoramiento en materia de educación para la muerte y el duelo en el E. I. de Zofío.
 - Tras las correcciones oportunas se modifican las preguntas según las observaciones aportadas por los expertos.
- La validación de las evaluaciones inicial, procesual y final de las intervenciones educativas se realizaron de la siguiente forma.
 - Realizado el diseño de las evaluaciones se envían al equipo de expertos que conforman el departamento de orientación del IES Príncipe Felipe junto con la programación de las sesiones.
 - Posteriormente a las observaciones aportadas por los expertos se procede a ajustar el contenido de las mismas a los diferentes participantes.

Una vez justificados y explicitados los motivos y las circunstancias que nos han llevado a tomar esta posición en el aspecto metodológico así como la elección de las descritas técnicas e instrumentos de investigación, pasamos a continuación a ofrecer el marco teórico que fundamenta el cuerpo del objeto de estudio y de las intervenciones educativas realizadas con el alumnado.

5. MUERTE, IDENTIDAD Y EDUCACIÓN. MARCO TEÓRICO

5.1. Conceptualización terminológica.

Procedemos en éste capítulo a establecer la base conceptual y terminológica de aquellos constructos que sostienen la fundamentación epistemológica de la investigación. Para ello hemos creído conveniente atender, en primer lugar, a la conceptualización terminológica de cada uno de los elementos que configuran el análisis del estudio con el propósito de exponer posteriormente la descripción teórica de las interrelaciones que se dan en las intervenciones educativas propuestas.

En un intento de clarificar el hilo conductual que se ha desarrollado en la fase didáctica de la investigación, hemos creído conveniente comprender, dentro del constructo de la muerte, o “*las muertes*” (aludiendo a Herrán Gascón, 2003, Cortina, M. 2010 Rodríguez Herrero, P., 2012, entre otros), tenemos en cuenta tres elementos que, a nuestro juicio, son importantes tener en cuenta, dado que forman parte integrante de la experiencia de la muerte: el vínculo y su construcción emocional y social; el duelo y su elaboración emocional y social; y la pérdida, o pérdidas, parciales y totales, a las que nos enfrentamos diariamente, incluida en estas nuestra propia muerte.

Este proceso vital, del que la muerte forma parte, es el que unido a la conciencia y a la evolución social e histórica del concepto de lo humano, teje la urdimbre de la identidad personal, que será el siguiente punto a tener en cuenta en nuestra conceptualización.

Por último, establecemos las bases conceptuales del contexto educativo que nos ocupa, deteniéndonos principalmente en el ámbito curricular como marco de acción en el que defendemos la hipótesis de la necesidad de normalizar el tema de la muerte, y en el ámbito psicopedagógico, en el que nos apoyaremos para fundamentar la importancia de atender el constructo la muerte y la elaboración del duelo en el desarrollo de la identidad personal desde la educación formal.

- Conceptualización del constructo de la muerte:

Según autores como Fry (2000), *“la concepción de la muerte, tanto considerada como el fin de la vida o como tránsito a una vida ulterior, ha actuado como condicionante, y en algunos contextos como determinante, de los comportamientos y actitudes individuales y colectivos que repercuten en su vida cotidiana, generando un impacto que se refleja de forma particular en cada cultura”*.

Si acudimos a la definición que la Real Academia de la Lengua Española nos ofrece del término muerte, en su vigésimo segunda edición (DRAE, 2001) encontramos dos acepciones principales:

(Del latín mōrtis, mōris)

1. Cesación o término de la vida.
2. En el pensamiento tradicional, separación del cuerpo y el alma.

Observamos que consideramos la muerte desde este punto de vista como un punto final en la vida, que marca el término de la existencia. No se contempla en esta definición la muerte como proceso y como parte del ciclo vital tal y como consideran autores de diversos ámbitos de conocimiento.

La primera dificultad en la conceptualización del término que queremos señalar, es la carga simbólica y emocional que posee la construcción social del término frente a la delimitación médica y biológica, la cual, partiendo de las características que constituyen un organismo vivo, establecen por antítesis, las características de un organismo carente de vida. La muerte y el proceso de morir ha sido observada socialmente desde múltiples ámbitos de conocimiento y

Deteniéndonos en las definiciones que a lo largo de las últimas décadas se han elaborado de la muerte en el ámbito sanitario, observamos un claro propósito de establecer el momento exacto del cese de la vida orgánica, de determinar el instante en que se hace imposible, a nivel celular, mantener su homeostasis. Los avances técnicos y científicos permiten, hoy, mantener las constantes vitales de un organismo durante un tiempo ilimitado, no obstante cuando hablamos de lo humano, no podemos afirmar que la vida se sostenga únicamente en dichas constantes.

Desde la biología, a nivel celular, podemos hablar de distintos tipos de muerte, unas (como la apoptosis) son muertes genéticamente programadas o acontecen por una desestabilización en la adaptación del organismo al medio por diversas causas, y otras se producen accidentalmente.

Otra de las cuestiones que hacen peculiar la conceptualización del constructo de la muerte a nivel educativo, es el que señalan autores como Carlos Cobo Medina (1999) o Agustín de la Herrán Gascón (2003) entre otros, y es la pluralidad en la que nos referimos al término de muerte, desde la diferenciación que podríamos establecer entre muerte parcial y muerte total, la muerte es, probablemente, el proceso que más nos individualiza, más que como concepto, como experiencia y de la que las definiciones que podríamos ofrecer son tantas como las circunstancias particulares que rodean a la muerte y al proceso de morir. Por tanto más que hablar de la muerte, podríamos hablar de las muertes, en plural.

Es importante, también, señalar que la experiencia de la muerte está relacionada fundamentalmente con dos procesos la pérdida y el duelo.

- Conceptualización de la pérdida:

Neimeyer (2002) entiende la pérdida como cualquier daño tanto en los recursos personales, como también materiales y simbólicos con los cuales se tenga un vínculo emocional. Rando (en Botella, Herrero y Pacheco, 1997), hace la distinción entre la pérdida física y la pérdida psicológica, la primera implica una pérdida de algo que es tangible como por ejemplo de una posesión material o de una parte del cuerpo, la segunda implica la pérdida de algo que es intangible o de naturaleza psicosocial, por ejemplo la pérdida de una esperanza o de una relación. Esta clasificación, no es excluyente, pues toda pérdida física comporta una pérdida psicológica, aunque no es siempre se produce de forma inversa.

Según este autor, cada individuo posee un mundo de supuestos, coincidente con un esquema que contiene todo lo que una persona considera como verdadero acerca de sí mismo y del mundo que le rodea, construida a partir de la experiencia previa. Este mundo interior formado de supuestos, ayudaría a la persona a orientarse, a reconocer las situaciones que acontecen y a planificar su respuesta y su forma de actuar.

Dentro de este esquema existirían supuestos globales que harían referencia a aspectos generales, cuando estos supuestos se ven afectados por una pérdida, se alterarían las creencias acerca del funcionamiento del mundo en general. Por otra parte, existirían también supuestos específicos, que se refieren a aspectos concretos de la figura que se ha perdido y con la cual hay una vinculación emocional. Así enfrentarse a la experiencia de una pérdida significativa, provocaría una reexaminación de la visión de mundo en general, de sí mismo y de la situación actual que vive la persona.

- Conceptualización del duelo:

Bowlby define el duelo como “todos aquellos procesos psicológicos, conscientes e inconscientes, que pone en marcha la pérdida de una persona significativa, cualquiera que sea su resultado”. Es una reacción adaptativa natural ante la pérdida de un ser querido que conlleva, en general, un largo y costoso proceso de elaboración y ajuste.

Toda pérdida significativa entraña la necesidad de un duelo. No obstante, en la mayoría de los casos, el duelo por una muerte es diferente del duelo por otro tipo de pérdidas porque...

- La intensidad de los sentimientos, en el caso de una muerte, son más intensos y más duraderos en el tiempo. La intensidad del duelo no viene siempre condicionada por la naturaleza de lo que se ha perdido sino por el valor que cada uno tenía atribuido al objeto perdido.
- El carácter definitivo e irreversible de la pérdida, en el caso de la muerte, es total. En otros casos cabe la posibilidad de recuperar aquello que se ha perdido.
- La muerte de un ser querido hace aflorar sentimientos y pensamientos sobre la propia muerte.

Según la Real Academia de la Lengua Española encontramos dos acepciones del término *duelo* *Duelo* (1). (Del b. lat. duellum, guerra, combate).

1. m. Combate o pelea entre dos, a consecuencia de un reto o desafío.
2. m. Enfrentamiento entre dos personas o entre dos grupos. Duelo dialéctico. Duelo futbolístico.
3. m. Pundonor o empeño de honor.

Duelo (2). (Del lat. dolus, por dolor).

1. m. Dolor, lástima, aflicción o sentimiento.
2. m. Demostraciones que se hacen para manifestar el sentimiento que se tiene por la muerte de alguien.
3. m. Reunión de parientes, amigos o invitados que asisten a la casa mortuoria, a la conducción del cadáver al cementerio, o a los funerales.

“La palabra duelo viene del latín dolus, que significa sentir un dolor profundo, el cual se asocia con intensa tristeza experimentada como una carga, por ello, la capacidad de sobrellevar este dolor e irlo disminuyendo poco a poco hasta desprenderse de este, hace parte de un duelo normal (Kroen, 2002).”

Tenemos que señalar en este punto, las diferencias que encontramos entre los términos dolor y sufrimiento. Siguiendo para ello la obra de Bayés, R (2006), podemos encontrar trabajos muy relevantes en esta materia, como los que se mencionan de Cassell acerca del tema del sufrimiento, continuados por numerosos autores que entroncados en la línea de pensamiento de las modernas teorías de la emoción, culminan en autores como Callahan que ha culminado este proceso de exploración por tan delicadas lindes.

Cassell, por su parte, definió el *sufrimiento* como “el estado de malestar inducido por la amenaza de pérdida de integridad de la persona, con independencia de su causa”. Por tanto, el concepto de

sufrimiento de Cassell es más amplio que el de dolor somático y que el dolor espiritual, por tanto, entendemos que el sufrimiento constituye un fenómeno más amplio que el dolor, abarca más dimensiones que este último y tiene muchas causas potenciales, de las cuales el dolor es sólo una de ellas. *“No todas las personas que padecen dolor sufren, ni todas las que sufren padecen dolor, (...) la especial relevancia reviste en la percepción de la amenaza en la configuración de sufrimiento”* (p. 65).

Bayés (2006) concluye tras la recopilación de numerosos trabajos que se produce sufrimiento cuando se reúnen dos condiciones:

- a) La persona percibe un estímulo o la situación en la que se encuentra como una amenaza importante para su integridad biológica o psicológica.
- b) La persona se siente impotente, carente de recursos para hacer frente a dicha amenaza.

Se produce entre las variables de percepción de control y amenaza una correlación indirecta en la que cuanto mayor es la percepción de amenaza, menor es la percepción de recursos, y a lo que añade la relevancia del trabajo empírico de Schöder llevado a cabo con pacientes terminales en la que encuentra coherencia en este sentido afirmando que *“la sensación de amenaza no ocurre sin la percepción de impotencia, y a la inversa, la sensación de impotencia no ocurre sin que haya una sensación de amenaza, de tal forma que amenaza e impotencia parecen inseparables”* (cit. por Bayés R. 2006, pp., 66-67).

Si partimos de las premisas de que tanto la percepción de la amenaza como la percepción de la impotencia son subjetivos el sufrimiento por tanto también lo es: se trata de “una percepción de daño a la integridad de la persona, concebida como un constructo psicológico que representa un sentido de identidad subjetivo. Aquellos que sufren tienden a percibir una discontinuidad e interrupción, a menudo brutal e irreversible, en el devenir de su vida” (p, 67).

- Conceptualización del afrontamiento:

Bayés R. 2006, 31 cita la definición elaborada por Lazarus y Folkman del afrontamiento de las situaciones estresantes:

“Definimos el afrontamiento como aquellos esfuerzos cognitivos y conductuales constantemente cambiantes que se desarrollan para manejar las demandas específicas externas y/o internas que son evaluadas como excedentes i desbordantes de los recursos del individuo. (...) Hablar de un proceso de afrontamiento significa hablar de un cambio en los pensamientos y actos a medida que la interacción va desarrollándose. Por tanto, el afrontamiento, es un proceso cambiante en el que el individuo, en determinados momentos, debe contar principalmente con estrategias, digamos defensivas, y en otros con aquellas que sirvan para resolver el problema, todo ello a medida que va cambiando su relación con el entorno. (...) Al margen de su origen, cualquier cambio en la relación entre el individuo y el entorno, dará lugar a una reevaluación de qué está ocurriendo, de su importancia y de lo que puede hacerse al respecto.

- Conceptualización de identidad.

Nuestra historia, nuestra percepción sobre nuestra propia vida, no puede ser relatada sino es desde la poética que nosotros mismos le otorgamos, desde el significado que nosotros mismos implicamos en los acontecimientos que nos envuelven.

"El ser temporal de todo sistema conocedor individual debe ser entendido como un proceso de auto-organización en desdoblamiento que, a través de su desarrollo de maduración de habilidades cognitivas más altas, construye progresivamente un sentido de auto-identidad dotado con rasgos únicos inherentes

y con una historia de continuidad, cuyo mantenimiento es tan importante como la vida misma" (Guidano, 1991b, pp. 9.)

Tejemos y enlazamos los momentos subjetivados en una sucesión de espacios y tiempos sobre los que nos proyectamos, y somos proyectados, en un contexto cambiante a cada paso que damos, y que conlleva la necesidad de adaptación al momento que ocupamos.

De este relato vital de nuestra experiencia nuestra identidad va más allá de nuestra propia percepción en el entorno, a esa interpretación cognitivo-emocional del yo, se le suma la evaluación constante de nuestra intervención y de lo que de nuestra intervención se deduce.

Los criterios de evaluación a los que sometemos nuestro estar en el mundo no son si no los constructos, igualmente cambiantes, que sostienen nuestros principios de actuación.

Desde las ciencias relacionadas con la neuropsicología el constructo de identidad está sustancialmente relacionado con el sustrato biológico de la conciencia. Los estudios al respecto de su localización cerebral así como su formación y funcionamiento comienzan a tomar especial relevancia a mediados del siglo XX desde las investigaciones que revelan la relación del tronco del encéfalo con la conciencia. A pesar de su explicación incompleta y de la falta de corrección en algunas de sus conclusiones este conforma el punto de partida en las posteriores investigaciones respecto a las estructuras cerebrales que participan en la conciencia de la mente humana (Damasio, 2010, p.14).

Creemos que la relación que se establece entre ambos constructos, conciencia e identidad, es directa, dado que si consideramos la identidad como un proceso de construcción de uno mismo tal relación se da en el momento en que existe una conciencia que pueda observar subjetivamente su propio yo objetivado.

"La conciencia no sólo se ocupa de las imágenes presentes en la mente, sino que como mínimo se ocupa de una organización de los contenidos mentales centrado en el organismo que produce y motiva esos contenidos" (Ibidem, 56), pero también es conocer de manera automática y explícita la producción de imágenes que se elabora en mi mente y que son elaboradas por uno mismo, y por tanto pueden ser procesadas.

La mayor parte de los avances que se han realizado hasta la fecha en el campo de la neurobiología de la conciencia se han basado en la combinación de tres puntos de vista: en primer lugar, el punto de vista del testigo directo de la conciencia individual, que es el personal, privado y único para cada uno de nosotros. En segundo lugar, el punto de vista de la conducta o del comportamiento que nos permite observar los actos reveladores realizados por otros a los que creemos cabalmente poseedores también de conciencia. Y en tercer lugar, el enfoque del cerebro, que nos permite estudiar algunos aspectos de la función cerebral en individuos cuyos estados mentales conscientes suponemos presentes o ausentes.

Estas direcciones, planteadas ya desde los desacuerdos existentes entre William James y David Hume, se han ido planteando distintas investigaciones cuyo objeto de estudio es común pero cuyo enfoque en el tratamiento del constructo de la conciencia a través de los planteamientos empíricos de David Hume que sostenía: "nunca puedo apartarme a mí mismo en todo momento sin una percepción, y nunca puedo observar otra cosa que la percepción". "...puedo aventurarme a afirmar que todos los demás seres humanos no son sino un haz o una colección de percepciones diferentes, que se suceden entre sí con una rapidez inconcebible, y están en perpetuo flujo y movimiento" (Hume, D. Tratado de la Naturaleza, citado por Damasio, 2010, p.74).

La otra línea de investigación se centra en el estudio de la influencia de los sentimientos, y de la percepción subjetiva de la invasión de los mismos en las imágenes de nosotros mismos en esa situación

concreta, (Searle, J.R.) y que permite el paso de la formulación de la formación de la conciencia no como un proceso de elaboración de imágenes o la creación de elementos básicos en la mente, sino hacer que correspondan a uno mismo. Si lamentablemente ha de llegar a ser consciente es preciso que en el cerebro se genere un sujeto que conoce. Cuando el cerebro consigue insertar un sujeto que conoce en la mente, surge la subjetividad.

A estas teorías avaladas en muchos de sus principios, sin embargo, debemos apuntar las anotaciones y disertaciones que aportan autores como Maturana:

“Nosotros como seres humanos operamos como observadores, es decir, distinguimos, separamos cosas, entidades, objetos, relaciones..., y tratamos todo lo que distinguimos, al menos de forma operacional, como si existiera independientemente de lo que hacemos, y hacemos como seres humanos en el lenguaje y lenguajeando. Pero hacemos mucho más. Cualquier cosa que hagamos, lo hacemos en el flujo de nuestra capacidad de emocionarnos (emotioning), de manera que nuestro lenguaje modular nuestra capacidad de emocionarnos; y nuestra capacidad de emocionarnos modular nuestro lenguaje. (...) Si reflexionamos acerca de lo que hacemos en la vida diaria cuando estamos en el lenguaje, observaremos que lo que hacemos es movernos en nuestras interacciones recurrentes con el otro en el flujo de dominio de coordinaciones de acciones que son consensuales porque han surgido como rasgo de nuestro vivir en un dominio social.” (1995, p. 38).

En consecuencia el autor sostiene a diferencia de John Searle (1983), que los actos del habla son distintos dominios de coordinaciones consensuales de acciones en los cuales nuestra existencia fluye en el que la pertinencia de la intencionalidad es más que un fundamento una consecuencia del intercambio en el proceso, *“entendemos el lenguaje como un proceso de coordinaciones consensuales recursivas de acciones, los conceptos como intencionalidad adquieren su propia pertinencia como consecuencia del flujo del lenguaje, y no pueden confundirse con sus fundamentos”* (1995, p. 54).

Al igual del proceso del lenguaje, las emociones, entendida como motivación a la acción, así como la capacidad de emocionarse, también consiste en moverse de un dominio a otro de forma consensual, ambos procesos se entrelazan en nuestro quehacer diario, y es a través de ese proceso, entre otros, por el que se da la enseñanza y el aprendizaje.

Esta percepción de nosotros mismos como protagonistas o testigos (dentro de las atribuciones del sí mismo que podemos adoptar cognoscitivamente) no es sino en su relación con el ambiente que le rodea. La actividad mental de la percepción, no precisa de la subjetividad del sujeto cognoscente para existir, pero es indispensable para ser conocido por el propio sujeto que realiza el acto en un contexto determinado (Damasio, 2008, 2010)

Siguiendo estos principios podríamos concluir respecto a la relación entre la conciencia y la identidad, que probablemente, el sí mismo se construye siguiendo diferentes pasos que se fundamentan en la base que el *proto sí* ofrece (entendiendo el *proto sí* como un organismo cognoscente que no ha desarrollado la capacidad de subjetivación).

La hipótesis en la secuenciación del proceso de formación de la identidad seguiría, según el autor (2008, 2010), el siguiente orden: en primer lugar se producirían los sentimientos primordiales, las sensaciones que surgen espontáneamente en la relación del *proto sí* con el medio; en segundo lugar, se daría paso a la percepción del *sí mismo central*, entendiendo este como el que se ocupa de acción, es decir la percepción del proceso, de la relación que se establece entre el organismo y el objeto desplegando una secuencia de imágenes que describen el objeto y lo relaciona con el *proto sí* modificando, incluso, sentimientos primordiales; por último, la percepción del sí mismo central en un eje temporal (es decir,

que comparte el pasado con un futuro anticipado) producen una serie de imágenes que en conjunto coral define una biografía cuya suma agregada constituye un sí mismo autobiográfico.

5.2. La construcción de vínculos y la elaboración de la pérdida. La construcción de la identidad.

La interrelación que existe entre estos tres términos es indudable, no obstante la construcción social de la identidad personal, así como la actitud ante la muerte y el establecimiento de vínculos, ha variado a lo largo del tiempo, para los griegos, por ejemplo, la identidad no se alcanza (como sucede en el individualismo moderno que emerge con el movimiento del Romanticismo a finales del s. XVIII) mediante la introspección, sino a través de la confrontación con algo que desde su alteridad, a modo de espejo, conduce a la construcción del sí mismo. En este sentido, los dioses, las mujeres y los extranjeros constituyen esos otros frente a los cuales el varón griego descubre quién es. Y junto a ellos, potenciando su nivel de alteridad, la muerte aparece como el gran Otro, como el espejo definitivo ante el cual es necesario ponerse de pie para conocerse.

Como desarrollaremos más adelante, estudios realizados en el ámbito de la antropología, como el elaborado por Thomas, L. V. (1974) o por Ariés, P. (1999, 2004), describen el cambio en el pensamiento social respecto a la morir como elemento individualizador del ser humano, lo que influye en la actitud que desde este momento, el hombre y la mujer occidentales, desarrollan frente a la idea anticipada de muerte y, sobre todo, en la forma de manifestar el duelo en unas relaciones personales donde la persona desaparecida se hace insustituible y cuyo doliente cuenta cada vez menos del apoyo de la comunidad en la elaboración del proceso.

Por otro lado, en la actualidad, se ha desarrollado un vasto campo de estudio, desde distintos ámbitos del conocimiento, que nos ofrecen una visión aproximada del proceso de formación de la identidad, mencionado en el apartado anterior, y que entendemos a partir de las investigaciones iniciadas por el biólogo Maturana, respecto a la característica *autopoietica* de todo ser vivo.

En palabras de Morin:

“El precio pagado a la gran Solidaridad no es solamente de Servidumbre. Es también y sobre todo, de muerte. La selección inexorable sigue siendo el garante y el artesano de la excelencia de las eco-organizaciones. La muerte no solo procede de la guerra de usura entre desorganización y reorganización, sino también de la lucha por la vida que al mismo tiempo es la lucha contra la vida. La muerte forma parte de los fundamentos vitales de la eco-organización: concurrencias, antagonismos, fágias, siembran la muerte, y toda cadena de vida es al mismo tiempo cadena de muerte (...) Es bien cierto que la ecoorganización comporta complejidades inauditas, pero también comporta, y sobre todo, la simplificación masiva de la muerte” (Morin, 1980, p.78).

5.2.1. Amor y pérdida: la actitud del ser humano frente a la vida y la muerte.

“El amor y la muerte mantienen una relación dialéctica. Recuperar la conciencia de mortalidad en una sociedad que antepone los valores materiales a los vitales, emocionales y espirituales contribuiría a un desarrollo más equilibrado y armónico de las personas y de las sociedades. La educación puede –y debe– contribuir a este desarrollo y eso incluye la normalización de la muerte”. (Mar Cortina, 2010).

La importancia que reviste la actitud de los hombres y mujeres en la actualidad ante la muerte, reside sobre todo en que la actitud social ante la aflicción, la pena, la pérdida afectiva, es, según autores como Tizón (2007), un camino paralelo a la actitud social ante la muerte.

“Los elementos de tal ideología, considero son los siguientes: 1. Lo que he llamado la <<mentalidad primitiva>> del (y acerca del) Estado>>. 2. El <<sobrevivencialismo>>. 3. El confucionismo ante los <<hechos diferenciales>>, utilizados más como bandera para uniformizar o para des-integrar que como marcadores de individualidades y autonomías. 4. La re-entronización del <<dios mercado>>. 5. Su consecuencia directa: <<el pensamiento único>> con base socioeconómica librecambista, anti-protección social” (p, 345).

Considera el autor, que van progresando las repercusiones de esos rasgos de la ideología dominante en nuestras sociedades (*individualismo, productivismo, librecambismo, pensamiento unidireccional y sobrevivencialismo*), y *“eso puede observarse en las formas que la sociedad tiene de aceptar y enfrentar las pérdidas afectivas, los duelos y la quintaesencia de éstas, la muerte” (Tizón 2007, p.126).*

La definición “cultura” que nos brinda Moreno (2002, p.138) nos ayuda a entender lo anterior: *“la cultura es el conjunto de representaciones colectivas, de cogniciones y valores que orientan los comportamientos y relaciones entre las personas y de estas con el mundo, podremos apreciar la influencia que la propia cultura posee en la modelación los sentimientos, “están en la base de las expresiones y dotan de significado a la existencia de los individuos y del pueblo que se identifican con ella, especialmente a través de los elementos que en cada época son seleccionados como marcadores de identidad” (Moreno I. 2002, p,138).*

Esta definición enlaza con el planteamiento neurobiológico de Damasio en el que afirma que la estructura biológica de la respuesta emocional es la misma en todos los humanos, no obstante aquello que valoramos respecto a la emoción varía culturalmente (2010).

La primera expresión de los sentimientos e ideas que el ser humano posee de la vida y de la muerte la encontramos en forma pictórica en las primigenias representaciones rupestres que se han venido descubriendo en los últimos siglos. Tras ellas, a través de la narración escrita, desde la literatura, la vida y la muerte han sido expuestas en palabras que muestran actitudes muy distintas del afrontamiento de la vida y de la muerte a lo largo de la historia del hombre. Es interesante, no obstante, observar la diferencia que en la literatura se ha establecido en lo referente a los sentimientos que por un lado el ámbito científico y el artístico han abordado.

Por un lado en lo referente a la concepción del muerto y el moribundo, son numerosas las reflexiones hechas a lo largo de estas últimas décadas en lo que se refiere a la transformación del papel social que desempeña, siendo hoy relegado de todas sus funciones y características que se le han atribuido durante milenios. En este sentido podemos señalar las conclusiones que el sociólogo Juan-Luis Pinto apunta en su artículo Tanatorios vs velorios: *“las transformaciones de los imaginarios sociales de la muerte en el último decenio, en el cual, se muestran los resultado de una investigación, realizada desde la perspectiva del constructivismo sistémico, consistente en detectar las transformaciones que en torno a la realidad de la muerte a través de una serie de observaciones <<sociocibernética>>, es decir, a partir de materiales o productos mediáticos en su tratamiento de la muerte y los materiales obtenidos” (2005).*

Algunas de las investigaciones que se han realizado en los últimos años respecto a los cambios detectados en el imaginario social acerca de la muerte, puede ayudarnos a comprender la importancia que reviste la actitud que mantenemos frente a la muerte en la actitud que nos enfrenta a la vida.

Dichas investigaciones parten de la perspectiva teórica del constructivismo sistémico en el interior de la cual se ubica esta teoría de los imaginarios sociales. Su objetivo consistía en detectar las

transformaciones que en torno a la construcción de la realidad de la muerte han acontecido en los dos últimos decenios.

Para aproximarnos a estas transformaciones hemos seguido al profesor Pinto, J. L., de la Universidad de Santiago de Compostela. El autor establece una serie de observaciones de segundo orden, que denomina "*sociocibernéticas*", sobre los materiales que nos proporcionan los productos mediáticos en su tratamiento de la muerte y los materiales obtenidos a través de reiteradas búsquedas en internet de los sitios que aparecían vinculados a la clave "*Tanatorios*".

Se observaron, sucesivamente, los mecanismos que construyen las relevancias desde las perspectivas empresariales y desde las organizaciones de apoyo a las personas en situación de duelo. En ambos casos intentan definir los ocultamientos, los enmascaramientos desde los que se construyen esas relevancias y que nos permiten dar cuenta de la complejidad de las realidades fabricadas.

Todo ello le conduce a una posible explicación de los pequeños fenómenos que nos pasan desapercibidos y que transcurren en nuestra cotidianeidad, apreciando varias características que acompañan a la idea de muerte en nuestro contexto inmediato que resumimos a continuación (Pintos, J. L. 2005. *Tanatorios Vs Velorios* pp. 563-598)

1.- La actual construcción social de la realidad de la muerte en nuestras sociedades es un proceso específico incluido en un proceso más amplio que está teniendo lugar en los últimos siglos y que consiste en las sustituciones funcionales de los múltiples papeles desempeñados anteriormente por la Iglesia Católica y sus organizaciones especializadas.

2.- Así como en otros sistemas diferenciados (por ejemplo, el sistema educativo) estas sustituciones han resultado claramente funcionales y el Estado ha asumido las funciones que desempeñaron las organizaciones religiosas sin un exceso de problemas para el conjunto del sistema social, en el terreno de las funciones desempeñadas por las iglesias en el tratamiento, ritualización y refuncionalización del hecho de la muerte se han presentado dificultades particulares para obtener los rendimientos de respuesta al conjunto de necesidades experimentadas por los individuos.

3.- En este proceso de construcción de equivalentes funcionales de la respuesta al hecho de la muerte ha interferido otro proceso histórico que consiste en la creciente elevación del número de muertes producidas por circunstancias distintas a los procesos de envejecimiento. Aparece así la muerte como un producto de los accidentes, las catástrofes, las violencias de todo tipo, y son estas muertes las que constituyen el núcleo duro de la información cotidiana en nuestras sociedades.

4.- Las antiguas formas de incluir la muerte en la experiencia de los individuos y las comunidades están siendo paulatinamente excluidas por las nuevas formas de habitar, por los estilos de vida regidos por el trabajo productivo y por la progresiva desaparición de todo tipo de trascendencia en los discursos públicos. La defensa de esas formas tradicionales sólo tendría sentido si fuera vinculada a la recuperación de aquellos estilos de vida sólo posibles en comunidades no traspasadas por el mercado como mecanismo fundamental, el dinero como medio generalizado de intercambio y la entronización de las tecnologías como las formas y los instrumentos que definen lo deseable.

5.- Por tanto, la rápida aceptación de los tanatorios en la sociedad es una respuesta funcional al sistema en los aspectos materiales del tratamiento de la muerte (que siempre estuvieron presentes aun en tiempos pasados). Las empresas que configuran este sector funerario han adoptado formas que responden a las necesidades de los clientes y usuarios y estos se encuentran cómodos en los tanatorios, aceptan formas anteriormente execradas (como la incineración del cadáver), incluso se muestran receptivos a donar órganos para trasplantes.

6.- El punto débil de este proceso generalizado consiste, quizás, en la trivialización de los aspectos más problemáticos anteriormente incluidos en los servicios eclesásticos. No se ha construido un marco de referencia indiscutible que permita obtener las certezas, expectativas o esperanzas que el anterior sistema introducía como eje principal del funcionamiento del duelo, de la integración del dolor y el sufrimiento, y de las respuestas últimas a los interrogantes apenas formulados.

7.- No parece probable que se vuelva a constituir un universo de sentido común para toda la humanidad, ni una única realidad perceptible, ni una verdad reconfortante. La situación de precariedad de fundamentos y referencias únicas e inmutables, además de prohibirnos por destructivas las afirmaciones dogmáticas y sumirnos en un desconcierto que ahora pasadas certidumbres, paradójicamente nos abre posibilidades hasta ahora cerradas para cualquier tipo de creencia fanática, para cualquier proyecto de salvación universal.

8.- El sentido y las posibilidades nuevas en cuanto producto de nuestras capacidades autorreferentes y autopoieticas sólo son posibles desde una humildad epistemológica que saque todas las conclusiones posibles de que «*no sabemos que no sabemos lo que no sabemos*». La muerte es el límite de la vida. Nosotros estamos de este lado. No sabemos nada del otro lado.

9.- En el terreno de los imaginarios globales acerca de la muerte estamos pasando del imaginario de «la buena muerte» al de «la muerte digna». Esto significa que la construcción de la realidad de la muerte ya no sigue un modelo definido universalmente desde categorías moralmente deseables (“buena”), pues esa bondad se fijó en unas coordenadas ajenas a nuestra experiencia personal y sólo serían asumibles desde unas creencias inamovibles e integradas socialmente a través de mediaciones concretas (velatorios, amortajamiento por la familia, presencia del cura, parroquia, cementerio, oraciones y rituales de la memoria, esperanzas ultramundanas representadas en el arte y la literatura).

10.- Ese imaginario está cediendo terreno ante otro que está surgiendo y que se puede formular como «muerte digna». Si bien esta dignidad tiene pretensiones de universalidad de tal manera que se trata de imponer al conjunto de los ciudadanos desde otro tipo de marcos teóricos “ilustrados” (tipo “derechos humanos”, programas modernizadores de salvación de los otros, etc.) y con la puesta en marcha de determinadas mediaciones concretas que vuelvan a definir la dignidad en términos morales.

Precisamente tras la desritualización de los momentos significativos de las comunidades humanas determinadas por el cambio de orientación de la búsqueda de respuestas de la religión a la ciencia, es en el área de la salud mental, y más concretamente desde la psiquiatría y la psicología, donde encontraremos el nacimiento de la Tanatología en 1969.

CARACTERÍSTICAS DE LA CONCEPCIÓN VIGENTE DEL CONSTRUCTO DE LA MUERTE

Banalización	Trascendencia
Pérdida de rituales	Recuperación de rituales
Ocultación	Normalización
Profesionalización de la elaboración del duelo	Respeto

Tabla 25 Características de la concepción vigente del constructo de la muerte. Fuente: Poch, C. (2009, 74)

CARACTERÍSTICAS DEL MODELO SOCIAL VIGENTE

Hedonismo	Altruismo
Hipertecnologización	Humanización
Posesión inmediata	Interdependencia
Miedo a envejecer. Evasión	Ciclo de la vida
Individualismo	Colectividad
Permisividad educativa	Valor del tiempo libre
Desacralización	Conciencia

Consumo descontrolado	Consumo responsable
Potenciación de la Productividad	Autoridad moral
Inmadurez generalizada	Madurez responsable
Egotización	Solidaridad

Tabla 26 Características del modelo social vigente. Fuente: Poch, C (2010, 75)

Hasta aquí podemos resumir que el tema de la muerte, el proceso de morir, y los muertos forman parte de la condición humana, constituyen parte de su identidad, y ha sido manifestada a lo largo de la historia de las sociedades. A pesar de la aparente inamovilidad con respecto a las actitudes que desencadena la presencia de una certeza tan absoluta, y no es, sino en un escaso período de tiempo, en el que se percibe una respuesta de ocultación y rechazo tan generalizado como el que se ha producido desde hace tres décadas hasta nuestros días, a lo que se le ha unido de forma intencional, la utilización de dicho constructo como elemento de control social que desde el mundo helenístico se confirió como instrumento de eficaces resultados a corto plazo.

Nuestro primer objetivo será por tanto determinar la veracidad de la hipótesis de trabajo, lo que supone, la conceptualización actual de la muerte como proceso amenazante y extraño, rodeada de grandes incógnitas y fuera de nuestras acciones, y expresiones cotidianas.

Partiendo de esta premisa, se espera por tanto, encontrar respuestas de temor, miedo y ansiedad ante la experiencia cercana de los procesos de duelo y aceptación de la muerte que, dificultarían, de ser confirmadas, la correcta adaptación a las situaciones que el individuo va a encontrarse a lo largo de su ciclo vital pudiendo, en el caso de sobrepasar ciertos umbrales, derivar en una conducta lesiva para el individuo, entendido este de forma holística.

Este primer acercamiento general en la conceptualización de la muerte, a través de las fuentes bibliográficas, viene abalado por estudios como los realizados por Douglas en 2004, por Klass en 1995 o por Marrone en 1999, y que apoyan la idea de la presencia en un alto número de sujetos, en el plano cognitivo y comportamental, de diversos mecanismos de evitación del miedo ante los sentimientos de angustia y ansiedad generados por una actitud ante la muerte.

5.2.2. Breve revisión de las aportaciones de la antropología y la sociología en el desarrollo histórico cultural de la muerte y de la identidad, influencias en la educación.

Para poder comprender las distintas actitudes que los grupos humanos han poseído a lo largo de la historia respecto a la muerte debemos partir de la idea antes expuesta de Maturana acerca de lo que consideramos como humano, de los hechos sociales como *autopoieticos* de la propia sociedad, y de la evolución psicobiológica que estos procesos confieren en el ser humano y de la que Damasio nos ha expuesto ejemplos (2010).

Partiendo de esta base biológica señalaremos las aportaciones de los padres de la sociología para entender lo que denominamos como “hecho social”, “relación social” o “sociedad”, y la importancia que posee en la actitud del ser humano frente a la vida, frente a la muerte.

Para el desarrollo de este apartado me basaré fundamentalmente en las ideas expuestas por P. Ariès en su *Historia de la muerte en Occidente* (reseñado en la Bibliografía) ya que la considero una obra fundamental para la comprensión de la actitud del ser humano ante la muerte, al ofrecer una perspectiva historiográfica y antropológica innovadora que nos servirán para encontrar las líneas generales que conducen desde la Edad Media hasta hace aproximadamente 25 años, así como en el

sociólogo y antropólogo francés Louis-Vincent Thomas, investigador que se centra sobre todo en el área de la Tanatología, refiriéndonos fundamentalmente a su obra *Antropología de la muerte* (1975) traducida del francés en 1983

Como hemos señalado anteriormente uno de los objetivos de la presente investigación gira en torno al proceso de transformación de la actitud del hombre frente a la muerte, apoyando la hipótesis en que el constructo de la muerte es fundamentalmente aprendida y no innata.

En términos generales podemos decir que uno aprende el mundo que uno vive con el otro (Maturana, 1983). Por tanto, al igual que el sentido de lo humano está subjetivamente ligado a nuestras experiencias aunque comparta una base biológica común, el sentido de la pérdida y de la muerte se nutren de las concepciones sociales que imperan en nuestro contexto social, político, económico y cultural.

Para poder entender en profundidad la representación social y la actitud del ser humano frente a la muerte desde el punto de vista de la sociología y de la antropología debemos tener en cuenta las teorías, que desde el interaccionismo simbólico, se han desarrollado. Si nos remontamos a los precursores de la sociología moderna observamos que es la acción social la que se utiliza como elemento clave en el estudio del comportamiento humano en ambos ámbitos.

Así, Durkheim, concibe la sociedad como una suma de “*hechos sociales*”, los que define como toda manera de hacer, pensar o sentir susceptible de ejercer sobre el individuo una coacción ajena, es un aspecto, un fenómeno de la vida social que en forma de creencias, tendencias son practicadas colectivamente, repetidas y transmitidas por el grupo de generación en generación (1895)

A su vez, el autor considera la sociedad como un conjunto de procesos de control; su estructura marca los límites de lo que está permitido realizar, y es algo exterior a la persona. Los hechos sociales vienen moldeados por las convenciones, por las creencias y por las prácticas del grupo, que son transmitidas en la interacción mediante los procesos de socialización.

Estos hechos sociales pueden ser estudiados como si fueran “cosas” (Durkheim, 1977) externas al sujeto, que pueden ser objetivadas y estudiadas. El sociólogo francés, si bien elude la intencionalidad y las razones de la persona en la ejecución de la acción, asunto éste por el que ha sido criticado, aporta análisis que ponen énfasis en los procesos de control, de socialización o de transmisión de ideas, y en el mantenimiento de mecanismos internos de cohesión.

La sociedad que concibe Durkheim, está constituido por un conjunto de procesos de control, y la acción social tan sólo surge cuando es obligatoria para la mayoría de los miembros del grupo, es decir, cuando es consecuencia de un control social. La acción no será social si aparece como consecuencia de causas psicológicas o biológicas, sino cuando son producto del sistema normativo.

Max Weber define la acción social de la siguiente manera: “Se comprende por acción aquella conducta humana que su propio agente o agentes entienden como subjetivamente significativa, y en la medida en que lo es. Tal conducta puede ser interna o externa y puede consistir en que el agente haga algo, se abstenga de hacerlo o permita que se lo hagan. Por acción social se entiende aquella conducta en la que el significado que a ella atribuye el agente o agentes entraña una relación con respecto a la conducta de otra u otras personas y en las que tal relación determina el modo en que procede dicha acción”(1913). Weber vincula la acción social con su significado; es en éste aspecto, en el significado y en la intersubjetividad donde se encuentra la causa de la acción; desecha como acción social la mera imitación de actos. De este modo, el objetivo de la sociología sería interpretar los significados que las personas otorgan a sus actos para poder comprender sus acciones (Rodríguez Ibáñez, 1988).

Esta concepción de la acción social weberiana pone de manifiesto tres aspectos: en primer lugar, las personas deben tener en cuenta el comportamiento de los demás miembros del grupo; pero tener en cuenta a los demás no es suficiente para que una acción sea considerada como social, sino que debe de contar con un significado. En este sentido el sujeto debe tener claro las expectativas que los demás otorgan a su futura acción, lo que esperan de esta persona mediante la realización de la acción; y por último, la acción social está influida por la percepción que cada sujeto tiene del significado de la acción de los demás y de su propia acción (Roche, 1973).

Weber influye en los futuros pensadores interaccionistas, que prestarán más atención “al individuo activo y creativo” (Giddens, 2000).

En este sentido, cabe subrayar que el ser humano necesita dar sentido y dotar de significados a sus acciones, a sus creencias, a sus pensamientos, a los acontecimientos de la vida. Y para ello necesita definirse, identificarse a sí mismo. El significado de las cosas surge a través de la interacción discursiva con los otros, y este proceso está inmerso en un mundo de significados culturales y en los procesos de representación de la realidad social.

Lo que más le interesa a la microsociología es la intersubjetividad, es decir, aquello que pareciendo obvio, aquello con lo que se convive a diario sin darle mayor importancia, en definitiva es fruto de la interacción social. Y esa interacción surge y está mediada por el universo de símbolos mediante el que se configura el lenguaje.

Entre las teorías sociológicas que se encargan de estudiar cómo se construye el sentido y el significado de los hechos sociales, destaca el interaccionismo simbólico, cuyo principal representante es George Herbert Mead (1972), cuyas ideas explicarán y ampliarán posteriormente algunos de sus discípulos, entre los que cabe destacar de manera significativa a Herbert Blumer (1982).

Desde esta perspectiva, también utilizaremos los modelos de “procesos de categorización social” desarrollados por (Tajfel, 1984), y su influencia en la construcción de la identidad social y en la elaboración de los estereotipos y prejuicios; describiremos a continuación la teoría de la representación social, desarrollada por Moscovici, así como el concepto de “estigma social” estudiado por (Goffman, 2003).

Las teorías sociológicas propuestas tienen en común que se centran en el análisis de la vida cotidiana. Pensamos que los conceptos desarrollados en cada una de estos enfoques se complementan, y siguen una secuencia lógica que nos servirá de guía para contrastar la interpretación de los resultados empíricos del presente trabajo de campo, puesto que pretende “analizar la vida de los grupos humanos y del comportamiento del hombre” (Blumer, 1982), en un aspecto muy concreto de la actividad profesional docente: el trato que la muerte tiene a diario en el aula.

El naturalista Charles Darwin, en 1872 estudió los fenómenos ligados al encuentro entre dos animales identificando numerosas modificaciones fisiológicas que fue anotando minuciosamente. A este tipo de reacciones las denominó “conversación de gestos”.

Esta idea ha sido utilizada en sociología, aunque los contactos humanos son mucho más complejos, debido al uso del lenguaje que está cargado de un rico y variado simbolismo del que carecen los animales.

El estudio de la expresión animal analizado por Darwin es seguido por psicólogos como Wundt en su laboratorio de Psicología experimental de Leipzig, Alemania, en 1879. El “gesto” del hombre, a diferencia del de los animales, es un gesto perfeccionado porque transmite emociones, ideas, imágenes. Desemboca en el habla y lenguajes humanos. Wundt se refiere a la “comunicación de gestos”, partiendo

de la idea de que ante las expresiones de los otros hay una respuesta mimética innata, que de alguna manera transmite estados mentales. Cuando entablamos relación con otros, cuando vemos una película o establecemos cualquier tipo de interacción, algo cambia y se transforma en nuestro interior.

Esta idea de investigación acerca de la “comunicación de gestos” influirá en muchos pensadores posteriores, como Malinowski, Saussure, Mead, o Durkheim, y a partir de estos planteamientos se desarrollan algunas vertientes teóricas importantes, como son:

El “interaccionismo simbólico” de Mead surgido en la sociología estadounidense de los años 30, y a través del concepto de “representación colectiva” elaborado por Durkheim, la teoría de las “representaciones sociales” de Moscovici.

De alguna manera los estudios de Wundt sobre la comunicación de gestos tratan de diferenciar la “psicología fisiológica y experimental” de laboratorio, de la “psicología social”, incluyendo la experiencia que aportaba el sujeto sometido a estudio y tratando así de dar respuesta a otro tipo de fenómenos que escapaban a las explicaciones de sus experimentos fisiológicos.

Al igual que Wundt, Durkheim, en 1898, diferenció entre “representaciones individuales y representaciones colectivas”, y explicó que las representaciones colectivas no eran la suma de aspectos individuales. Para este autor, existe una conciencia colectiva que actúa como fuerza coercitiva trascendiendo a los individuos y que toma forma a través de las creencias, la religión y la cultura.

A finales del siglo XIX surge una corriente filosófica en Estados Unidos liderada por William James y Charles Sanders, denominada “pragmatismo” o filosofía de la acción. Esta escuela propone establecer el significado de las cosas observando sus consecuencias, o lo que es lo mismo, teniendo en cuenta el éxito o la utilidad que tengan en la práctica.

La influencia del pragmatismo se hace decisiva cuando se crea la Escuela de Chicago. El principal representante de la corriente macrosociológica de la Escuela de Chicago fue George H. Mead. Entre los años 30 y 60 la Escuela adquiere una nueva orientación, y esta Segunda Escuela de Chicago es de nuevo impulsada de la mano de profesores como Herbert Blumer, quien recopila todo el legado de su maestro Mead y acuña el término de interaccionismo simbólico, en 1931.

Mead estudia detalladamente el concepto de gesto animal identificado por Darwin, y la comunicación de gestos propuesta por Wundt hasta llegar a la descripción del proceso evolutivo de la comunicación humana.

Gran parte del trabajo de Mead se desarrolla en un momento de auge del conductismo, y sin negar por completo dicha orientación científica, se desvincula de algunas de sus posiciones, explicitando la importancia que tiene el pensamiento reflexivo y la conciencia en las conductas de los individuos, hasta el punto que orientan el comportamiento de la persona. Es decir, los comportamientos no son sólo respuestas reflejas, sino que están mediadas por la reflexión. Mead enfatiza la conciencia, la reflexividad, lo que llama intersubjetividad, comunicación interior, o pensamiento en el que participan tres interlocutores: el “Yo”, el “Mi” y el “Otro”.

En los años 30 la Escuela de Chicago entra en crisis y emerge otra corriente teórica denominada funcionalismo, cuyos principales representantes, Robert Merton y Talcott Parsons, ponen el acento de sus estudios sociológicos en la estructura social antes que en la interacción social, desplazando así el enfoque de los análisis desde la microsociología hacia las macrosociología.

Habrá que esperar hasta la década de las décadas de los años 50 y 60, momento en que Herbert Blumer y Manford Kuhn, se encargarán de divulgar las ideas de Mead, dando un nuevo impulso a esta teoría sociológica.

Blumer, (1982) recopila, expone, aclara y amplía con su propio trabajo las ideas expuestas por los interaccionistas simbólicos, y de manera muy especial desarrolla el trabajo de Mead.

Así, identifica las tres premisas en las que se basa el interaccionismo simbólico (Ver Tabla 2: Bases del interaccionismo simbólico). El significado desempeña un papel central en el comportamiento de la persona y este significado es utilizado y modificado en la interacción, de manera que los significados son un producto social. (1982, p. 73)

Tradicionalmente, la relación que las culturas europeas establecían con el fenómeno de la muerte podría ser definida con el concepto de *muerte amaestrada o domesticada*. No obstante Ari s y Thomas, coinciden en contradecir esta opinión, y aplican las características de amaestrada y domesticada, a la actitud que el hombre de nuestro días mantiene la muerte, como proceso salvaje, era, por tanto en las sociedades tradicionales en las que podíamos contemplar la muerte sin separarla de la vida, como proceso cotidiano y ordinario. Es en el análisis profundo de diversa documentación bibliográfica donde encuentran a partir de textos medievales diversos, que se puede llegar a definir un proceso generalizado del morir básicamente simple, profundamente ritual y de carácter público. Se trata de una muerte conocida de antemano por el moribundo y aceptada como algo inevitable, como una etapa vital común a todo ser humano que forma, por tanto, parte del destino de la especie; nadie intenta avanzarla ni retrasarla.

En los siglos XI y XII empiezan a aparecer sutiles matices: la muerte pierde su carácter colectivo para transformarse en un hecho fundamentalmente individual. Pertenecer a la iglesia no asegura ya la salvación, aparece lo que Ari s denomina la *propia muerte*, es la conciencia del yo la que, a partir de la baja Edad Media, se enfrenta sola a la muerte. Hago hincapié en esta evolución por su influencia en la configuración de la forma contemporánea de morir. Aún así, el autor afirma que a pesar de los cambios que se van a ir apuntando, estos no borrar n totalmente aquella forma tradicional de afrontar la muerte., sino que se sumaran a ella.

Con el Romanticismo, la muerte se convierte en algo idealizado, algo que exalta. Esta idealización supone un distanciamiento del apropiada muerte, sustituyendo la muerte del yo por la muerte del otro. En este momento se instaura el duelo exagerado y el culto a los muertos, actitudes que se acostumbra a suponer ancestrales, erróneamente, según Ari s. A partir del siglo XIX la muerte empieza a ser escondida y rechazada, la ostentación de un dolor excesivo ante una muerte es considerada vergonzosa y despreciada socialmente, se configura así, en el siglo XX, la *mort invers e* o *muerte vedada*. (Ari s P., 1978).

En un plano psicológico y social, además de S. Freud, quizá fue G.D.Gorer (1965) uno de los que mejor relacionan el paralelismo existente entre los tabúes del sexo y de la muerte, la muerte aparece en la actualidad como tabú, como antes lo era el sexo. Por lo que respecta a sendos tabúes sociales, J. Jubert (1994) señala que el tabú del sexo y el tabú de la muerte corren "destinos opuestos" porque mientras que la actitud del adulto hacia el sexo parece haber encontrado el camino de su superación, la actitud ante la muerte está bloqueada y sin una ruta de salida clara, de modo que se recurre a la improvisación o a la respuesta convencional. Pareciera que el tabú de la muerte es de segundo nivel, más difícil de satisfacer para el niño, en la medida que el adulto est  más lejos de superarlo. Si gracias a la educación superamos el tabú podremos tomar contacto directo con su realidad, de modo que: "La *visión directa* nos permitirá tomar conciencia de que el sexo y la muerte, que representaron siempre los nudos

psicológicos más graves de nuestra vida, garantizan por el contrario la riqueza de la especie humana” (R. Rossellini, 1979, p: 65).

En un plano educativo, ocurrió algo semejante con la *educación sexual*, cuya polémica era (aunque, increíblemente sigue siéndolo en algunos centros) objeto de escándalos en escuelas y colegios y de artículos y debates cruentos en los medios de comunicación social. Lo que quiero señalar con esta comparativa es que si pudimos emprender el camino de la superación del tabú sexual, bien podemos hacerlo con el tabú de la muerte ya que al hacerlo con el primero conseguimos beneficios existenciales y esenciales que de igual manera –y salvando las distancias- conseguiremos al hacerlo con el segundo.

Se da la paradoja de que nuestra cultura, mientras cultiva lo sexual de una forma destacada, no mira directamente a la muerte, con lo que al ocultarla a la conciencia ordinaria, pretendiendo hacerla invisible, no hace más que generarla de forma incontrolada, aumentando su temor.

Tizón (2000, 2007), señala que la línea de progresión que los rasgos de la ideología social dominante en la actualidad que ligada a la tecnificación, otorgan tres características fundamentales, a su entender, a la actitud del individuo frente a la muerte (2007, 36-37):

- Tendencia hacia la tecnificación y maquinación del cuidado del sufrimiento, del dolor, de la aflicción y de la muerte.
- Cada vez más se tiende a medicar a los individuos que atraviesan un proceso de duelo y cada vez más el moribundo finaliza sus días en un entorno hospitalario, prácticamente aislado, intubado y sedado, lo que impide la comunicación con sus seres más cercanos.
- La capacidad social de elaborar el sufrimiento y el duelo pueden verse disminuidas por la irreal ambición de la ciencia y la medicina de controlar la muerte y el dolor.

Con respecto a los ritos que acompañan al duelo el mismo autor señala la evolución que han seguido a lo largo de las últimas décadas, paralelamente al cambio de concepción de la muerte como tránsito o desenlace natural de la vida, lo cual ha ido en detrimento del carácter elaborativo del duelo unido a la desaparición de las convenciones sociales ritualizadas.

“Se ritualizó, por ejemplo la exposición del cadáver: primero, tres días; después, dos. Imperativos sanitarios y de la organización de los servicios funerarios están llevando hoy a que la exposición dure un día, a veces sólo horas, y ya no se hace en el hogar o en la casa familiar, sino en tanatorios civiles o religiosos a menudo desvinculados del vecindario, de la comunidad. También se ha cedido el cuidado y la preparación del muerto, del cadáver, para esa exposición (...). Son los expertos de tanatopraxia y tanatoestética, que contribuyen, tal vez sin desearlo, a la disociación y profesionalización de la muerte.” (Tizón, 2007, 56)

Siguiendo nuestro recorrido en el devenir histórico encontramos autores como Niklas Luhmann que desarrollan dentro del ámbito de la sociología, la teoría de la *autopoiesis* de la sociedad, donde encontramos que así como el origen de la vida tiene que ver con el proceso de clausura de ciertas proteínas, de igual forma lo que entendemos por socialización, es decir aquello que hemos designado como proceso de humanización, fue posible gracias a que surgió una forma emergente, una red cerrada (*autopoietica*) de comunicación.

Luhmann señala que sólo a esta red cerrada de comunicación es posible designar con el concepto de sociedad, ya que fuera de esta red, no existe comunicación. Ella es la única que utiliza este tipo de operación y en esta medida real y necesariamente cerrada.

Según autores como Worden (2002) los motivos por los cuales ha aumentado la demanda de los individuos en la atención al duelo hacia los profesionales de la salud, se debe por un lado a la secularización de nuestro contexto social y por otro a la excesiva movilidad de nuestras estructuras familiares y sociales.

Así, desde el origen de la humanidad los duelos se han elaborado de maneras diversas y a través de apoyos diversos, en unos casos la propia comunidad y posteriormente las organizaciones religiosas, consistían las principales fuentes en el acompañamiento del individuo en dicho proceso. Hoy, son mucho menos numerosas las personas que pertenecen a comunidades religiosas y por otro lado los vínculos cohesivos que se dan en las relaciones vecinales en el pasado, han desaparecido en la estructura vigente de las grandes ciudades.

Por otro lado, Durkheim indagó un hecho tan íntimo y personal como es el suicidio, relacionándolo con algunas características sociales como la religión, la edad, el sexo o la estación del año, desvelando que las características del tejido social, con sus normas, organizaciones y estructuras, así como el conjunto de sus representaciones colectivas podían inducir al sujeto hacia el suicidio. Desde los planteamientos funcionalistas del sociólogo francés, el suicidio sería una desestabilización de la sociedad y una desviación del consenso de la norma social así como de las obligaciones sociales. No podemos olvidar aquí ejemplos que en los últimos días han sido de una enorme repercusión mediática en nuestro entorno como los acontecidos suicidios de personas que han sido despojadas de sus viviendas.

5.2.2.1. Conclusiones desde la antropología y la sociología sobre la comparación del afrontamiento de la muerte en distintas culturas.

Según cita Thomas L.V. (1975, 179) existen desde las sociedades arcaicas distintas actitudes en el afrontamiento del dolor de la pérdida, en su obra recoge la comparación que establecen distintos antropólogos en tanto a la comparación de las distintas estrategias de organización de los constructos de la vida y la muerte, así cita a R. Jaulin que apunta las distintas actitudes que se oponen en el sistema social de los "Sara" (ubicada en Tchad), en el cual los difuntos siguen perteneciendo a los linajes y conforman su propias unidades exogámicas, y el sistema de los "Bari" (ubicados en el Amazonas) en donde los difuntos no pertenecen a ningún linaje o casa.

Continúa el autor mostrándonos como de igual forma que R. Bastide distingue dentro de las sociedades arcaicas dos tipos de comportamientos sociales frente a la muerte como son:

- *Las sociedades de enriquecimiento progresivo de la personalidad:* donde el desarrollo evolutivo es marcado por distintas etapas que coinciden con estatutos superiores en la jerarquía de la comunidad.
- *Las sociedades guerreras:* el ideal en este caso es el del guerrero muerto en batalla y donde la pérdida de dicha oportunidad degrada el estatuto. (Bastide, R. citado por Thomas, L.V., 1975, 179)

De igual forma en la actualidad podemos establecer diferencias en cuanto a la actitud frente a la muerte de las sociedades más tecnificadas y aquellas menos tecnificadas, las segundas, no viven por lo general con miedo a la idea anticipada de muerte ya que, entre otras razones, no le otorgan un papel importante en la individualización de la persona, poseen una actitud participativa que compensa las situaciones de separación y desamparo. Por el contrario, las sociedades más tecnificadas, viven en líneas generales en una creciente tendencia la individualización que hace mucho más difícil la reconstrucción de vínculos en relaciones sucesivas.

También podemos señalar que, otra de las grandes diferencias en cuanto al afrontamiento de la muerte entre sociedades tecnificadas y sociedades empobrecidas, suele residir en la exteriorización del homenaje que se le hace al muerto, en unas el culto es exterior y está institucionalizado, en otras se convierten en actitudes interiores que poco a poco dejan de compartirse con el contexto.

Podemos concluir que cada cultura tiene unas formas de expresión, comprensión y regulación de las emociones que le son propias y que se ven reflejadas en actos como los diferentes rituales de duelo o vinculación entre sus miembros. Estas conductas son aprendidas en el transcurso de la socialización del individuo donde su identidad se encuentra enmarcada en el contexto que le sirve de marco y de cuyos escenarios de acción no sólo la familia sino también la escuela son escenarios donde las competencias relacionadas con el tema se desarrollan no solo desde el punto de vista cognitivo, sino también y sobre todo desde las relaciones multidireccionales.

“Pero el tabú también se concreta en la distancia: en el 11-M se reconocieron como ‘héroes’ a los bomberos y a los servicios de urgencia. Pero no se mencionó que gracias al trabajo de callado de 1000 trabajadores de los servicios funerarios fue posible reconocer muchos cuerpos. Y es que, como ha acotado el mismo J. Pozo (2007) “los héroes no pueden ser invisibles”.

5.2.3. Cuestiones filosóficas del principio y fin de la vida. La concepción de la muerte en las corrientes de pensamiento filosófico e influencia en el desarrollo de la identidad.

*Qué es la muerte para el que la mira,
qué es la muerte para el que la siente,
Pesadez ignota,
incomprensible dolor que el egoísmo trae,
Para éste, silencio, paz
y nada para ése.
Sin embargo el uno siente que su orgullo se
rebela,
que su mente no soporta,
que tras la muerte nada quede,
que tras la muerte está la muerte.
Y tras la muerte está la vida
Que sin la muerte sólo es muerte.*

(Maturana)

Lo que brevemente queremos exponer en éste apartado es la influencia que las corrientes filosóficas dominantes a lo largo de la historia así como la atención que se hace sobre la muerte en cada una de ellas, influyen, al igual que el resto de configuradores de la cultura y el pensamiento de las sociedades, en el desarrollo de la identidad personal de los individuos así como en la concepción social de la identidad propia.

Para ilustrar la relación que establecemos entre las corrientes de pensamiento sociales y la actitud ante la muerte que a lo largo de la historia observamos recordaremos lo que en el apartado anterior autores como Luhman o Durkheim señalaban respecto a la construcción de lo social y lo referente a los hechos sociales, para acudir a Elías N. en la diferenciación entre humanización y socialización.

Igualmente el autor Norbert Elías señala que desde el momento en el que la humanidad da comienzo en el proceso civilizatorio la sociedad es una forma clausurada de comunicación cuya cualidad es albergar dentro de sí misma todo lo relativo a las formas de comunicación de sentido.

Hablamos por tanto de un proceso evolutivo cuando nos referimos a los procesos comunicativos como medios de socialización, según entiende el autor (Ibídem.). Es decir, la civilización y sus resultados son consecuencias de las condiciones de la tarea que ocupa la comunicación. En consecuencia, los seres humanos no somos los creadores del proceso de nuestra propia civilización, al contrario: los seres humanos somos dependientes de esa red emergente que denominamos sociedad. Lo que entendemos por sociedad consiste, por tanto, en una solución de tipo evolutivo que precede a los sujetos y que está encaminada a proveer de estructuras de sentido que se impuestas como meras conservadoras de su estructura: *“Lo social nunca ha sido, y probablemente nunca lo será, el espacio de la realización absoluta de las posibilidades más humanas del hombre. La sociedad manifiesta una consistencia propia (si bien dinámica y evolutiva), una regulación autorreferente que da pie a que cada individuo la experimente en grados de profundidad (o de decepción) y en direcciones diversas. Pero esto grados de vivencia subjetivos no pertenecen propiamente al ámbito de lo social: están ubicados en el otro lado de la forma de lo social, en el entorno. El descubrimiento moderno de lo inconmensurable de la interioridad humana, a partir de Freud, advierte que no es posible construir una sociedad que pueda corresponder a tales posibilidades de variación”* (Elías, N. 1994, 57)

Lo que Elías entiende cuando se refiere a que la socialización de los seres humanos no es en sentido estricto humanización, partiendo de la de la premisa de que la sociedad es pura comunicación, es que el desarrollo de lo social se debe entender, en consecuencia, como un aumento en el desempeño comunicativo, pero no como una ampliación de humanización en sentido de lo que sus influyentes predecesores entendían como tal, para Rousseau, la perfectibilidad de la naturaleza humana, y para Nietzsche, la superación de las energías dionisiacas.

Lo que consideramos como humano así como lo que lo caracteriza y lo constituye, es en la idea en la que nos socializamos. Si la muerte, condición ineludible de los seres vivos, se intenta excluir y apartar (inútilmente) de nuestra cotidianeidad, la socialización de los individuos constituirá una humanidad sin condición humana.

Atendiendo a la definición de Maturana y Varela (1995) acerca de los seres vivos podemos decir que *“son sistemas cerrados en su dinámica de constitución como sistemas en continua producción de sí mismos”* (p. 78), por tanto debemos entender a los seres vivos tanto como sistemas autónomos como en su relación con su entorno. El mundo, concluye Maturana es el mundo que nosotros configuramos y no un mundo que encontramos, de lo externo solamente gatilla en nosotros algo que está determinado en nosotros.

Encontrar las razones que sostienen lo que consideramos como humano en cada momento es lo que puede hacernos entender la forma en la que enfrentamos la vida y la muerte, lo que indudablemente influyen en el desarrollo de la identidad. Uno de los ejemplos que clarifican esta idea es la concepción de la muerte en la filosofía tradicional oriental, la cual es indisoluble de la vida. Para estas corrientes de pensamiento la plenitud de nuestra existencia la encontramos en la armonía, nuestros sufrimientos tienen que ver con la tensión generada continuamente en el esfuerzo de dominar y controlar el mundo. Pero si yo entiendo el mundo en que vivo y me muevo en armonía con él, hago lo que hago en la congruencia que genera el entendimiento.

Remontándonos a la Antigüedad Clásica, encontramos en Aristóteles su reflexión simbólica respecto a la muerte, y es que dado que el hombre no es inmortal, atributo reservado únicamente a los dioses, los

humanos se perpetúan a través de sus descendientes, tener hijos es escapar de alguna manera de la muerte, y compararnos, en cierta forma, con los dioses.

El recorrido histórico que merecería ser expuesto para obtener una visión precisa de las variaciones de la concepción de la muerte a lo largo de la historia se hace difícil por la extensión que requeriría, por lo que hemos optado en seguir la clasificación que J. L. Aranguren (1982) establece respecto a la actitud ante la muerte y la relación que Cortina M. (2010, 52-53) elabora respecto a la actitud ante la muerte a través de distintos momentos de la historia de la filosofía:

A. Polaridad absoluta e incompatibilidad. Serían las posturas de Epicuro, cuando se da una la otra no, cuando existimos la muerte no existe y cuando morimos la vida no está presente o de A. Camus : “Y es que, en realidad, no existe experiencia de la muerte. En sentido propio, sólo experimentamos lo que hemos vivido y asimilado conscientemente. Aquí a lo sumo, cabe hablar de la experiencia de la muerte ajena” (1974, citado por Cortina, M. 52)

B. La vida en función de la muerte Esta postura es la que defiende que la condición de mortal confiere sentido a la vida, la muerte se integra en la vida, es interiorizada, humanizada e individualizada, es la culminación, la síntesis de la existencia, la vida es una preparación para dicho final. Ejemplos de esta posición sería la filosofía budista, la filosofía estoica, según las cuales ya nada más nacer, empezamos a morir; la corriente del existencialismo con el primer Heidegger, que da a la vida el sentido del *ser-para-la-muerte*, respecto a esta frase, quiero traer hasta aquí una precisión importante que hizo Julián Marías en su Conferencia para el Curso “Los estilos de la filosofía” en Madrid durante el curso 1999/00:

“Hay una frase famosísima, citada mil veces, según la cual, dice Heidegger, que el hombre es sein zum Tod, lo cual se traduce invariablemente como "ser para la muerte". Lo único es que esto no quiere decir en alemán "ser para la muerte"; porque la palabra sein, que quiere decir ciertamente "ser", quiere decir otras cosas, quiere decir "estar", los alemanes no dicen "estar" porque no tienen el verbo "estar". (...). Por otra parte, la preposición zu no quiere decir "para", sino "a". Es decir, la expresión "sein zum Tod", se podría traducir por "estar a la muerte" (...) El hombre está a la muerte siempre, está en posibilidad de morir, está en potencia próxima de morir, está expuesto a la muerte: y esto justamente quiere decir "sein zum Tod", estar abierto a la muerte, estar en esa posibilidad próxima, real, eficaz. Quiero decir por tanto que la traducción, que me parece incorrecta, de sein zum Tod como ser para la muerte se debe no tanto a que el traductor no sabe bien alemán, sino que no sabe bien español: es mucho más grave” (p: 3)

C. La de la muerte de la vida Entendiendo la vida como sólo realidad biológica, se la entiende como algo limitado temporalmente, siendo la muerte un mero horizonte.

D. La muerte en función de la vida, entendiendo Vida no sólo como realidad biológica sino como algo más amplio. Aquí se inscribiría la opción platónica, expuesto bellamente en el *Fedón* (1998), el gran diálogo sobre la inmortalidad del alma; la opción del cristianismo y también las filosofías orientales donde la existencia concreta se reintegra en el todo universal después de la muerte, así como en el discurso de Schopenhauer que se inspira en ellas.

Después de haber visto algunas razones por las cuales la idea de la muerte se ha ido arrinconando, vamos a ver que las actitudes individuales ante ella, pueden ser, de manera general de dos tipos: considerarla o no considerarla.

Platón concebía la filosofía como una reflexión sobre la muerte, al igual que Cicerón que afirmaba que toda vida filosófica no es sino una preparación para la muerte.

Siglos después Montaigne (1533-1592) consideraba que *“toda la sabiduría y el discurrir del mundo se resumen en este punto: enseñarnos a no temer a la muerte”*.

La influencia de la filosofía en las teorías sobre la emoción en la edad moderna se inicia sobre todo con Descartes (1596-1650), cuya concepción dualista hemos heredado y de la que Damasio entre otros autores se encarga de cuestionar en su libro *“El error de Descartes”* (1999). Señalaremos para un mayor entendimiento de la cuestión que Descartes, retoma el pensamiento dualista iniciado por la filosofía griega, entre cuerpo y mente. En sus planteamientos la mente se rige por la *razón*, que considera innata y que permite la aprehensión objetiva y diferenciada de los objetos que se acomoda en nuestra mente mediante la intuición. El cuerpo, sin embargo, pertenece a la realidad física y se comporta y responde a las mismas leyes que ésta, por lo que cuerpo y mente se rigen por leyes distintas.

Con la introducción del *mecanicismo* como elemento regulador de los aspectos físicos, Descartes explica entre otras cuestiones las respuestas conductuales automáticas observadas en los comportamientos de los animales, añadiendo en lo que respecta al resto de especies animales. Por lo que respecta a la conducta del hombre, según el autor, intervienen como mediadores complejas interacciones entre cuerpo y mente, por lo que tanto mente como cuerpo pueden provocar la iniciación de la acción.

Para Descartes la mente está sometida a algunas pasiones que proceden de sus propias reflexiones o del cuerpo, la predisposición a la acción o lo que hoy denominamos motivación, puede provenir de la razón o del cuerpo, en cambio considera la emoción como un tipo de pasión que distingue claramente de la razón y que a su entender perturba la capacidad de juicio.

El tema central de la obra de Heidegger versa en torno a la conceptualización del tiempo, y en la que equipara el concepto de tiempo con el de ser.

Abordando el tiempo desde el prisma de la duración, que no tiene que ver con la temporalidad, ni con el transcurso del tiempo, sino con el tiempo en sí.

“En la duración del tiempo, cuyo significado no puede referirse al par ser-nada como referencia última del sentido, de todo sentido y de todo pensamiento, de todo lo humano, la muerte es un punto cuyo tiempo conserva toda su paciencia, en una espera que rechaza su intención de espera: la muerte como paciencia del tiempo” (Heidegger, M. 2008, 18)

Queremos señalar por su importancia para entender la didáctica de la muerte en el sistema educativo las palabras que Morín, E. (1999) en *Los siete saberes necesarios para la educación del futuro* nos ofrece:

“Enseñar la condición humana. El ser humano es a la vez físico, biológico, psíquico, cultural, social e histórico. Es esta unidad compleja de la naturaleza humana la que está completamente desintegrada en la educación a través de las disciplinas y que imposibilita aprender lo que significa ser “humano”. Hay que restaurarla de tal manera que cada uno desde donde esté tome conocimiento y conciencia al mismo tiempo de su identidad compleja y de su identidad común a todos los demás humanos. Así, la condición humana debería ser objeto esencial de cualquier educación”. (Morin. E. 1999, 47).

5.2.4. Biología del amor y de la muerte. El sustrato biológico de la identidad.

En este punto seguiremos fundamentalmente las obras de Maturana citadas en la bibliografía así como a los autores André Klarsfeld y Frédéric Revah en su libro *Biología de la muerte* publicado en el año 2002 por la Universidad Complutense de Madrid.

Cuando intentamos establecer una definición de la muerte, remitimos a la conceptualización terminológica (Ver cap. 5.1.1 encontramos en éste, como en el resto de ámbitos de conocimiento, la imposibilidad de poder hablar de la muerte en singular teniendo que recurrir al plural al contemplar las

distintas “*muertes*” a las que se acerca la investigación experimental: la muerte natural, la muerte accidental, la muerte celular, la muerte parcial o total... No obstante, en líneas generales, hablamos en el ámbito biológico de muerte ocurre cuando se dan las siguientes premisas:

- I. Se presente la muerte cerebral, o
- II. Se presenten los siguientes signos de muerte:
 - a. La ausencia completa y permanente de conciencia;
 - b. La ausencia permanente de respiración espontánea;
 - c. La ausencia de los reflejos del tallo cerebral, y
 - d. El paro cardíaco irreversible.

La primera estaría relacionada con las causas internas de la muerte, la segunda con las causas externas de la muerte y la tercera estaría relacionada con la programación celular en cuanto a su división y su eliminación.

Según autores como Linneo, la muerte emerge como un principio regulador. Según las observaciones de este autor, la reproducción garantiza el equilibrio de la naturaleza y permite la evolución de las especies: *“Una sola bacteria que se dividiera en un medio con condiciones favorables podría en, ocho horas sintetizar por progresión geométrica una masa de de materia viva superior a la masa de la Tierra (...) por lo que es necesario que se imponga alguna clase de regulación de los nacimientos”* (citado por Klarsfeld A. y Revah, F., 2002, 238).

El biólogo Marois llega a la conclusión de que *“la muerte encuentra su lugar en la economía de la vida: está al servicio de la vida al darles nuevas oportunidades para nuevas pruebas y nuevas expresiones de protoplasma”* (Klarsfeld A. y Revah, F., 2002, 239).

A continuación presentamos un cuadro resumen de las principales aportaciones desde la biología al tema de la muerte a lo largo de la historia, este cuadro lo hemos tomado del artículo publicado por Hernández Arellano, F. en 2006 en la Revista Digital Universitaria.

Carl von Linneo. (1707-1778).	Plantea que la sabiduría divina ha impuesto un orden natural el cual descansa sobre cuatro fenómenos relacionados: propagación, distribución geográfica, destrucción y conservación. Todas las calamidades han sido instauradas por Dios por el bien supremo de los seres vivos en su conjunto, ya que hay que equilibrar nacimientos y muertes. La muerte mantiene la justa proporción de la las especies.
Jean-Baptiste Lamarck (1744-1829).	Con un planteamiento opuesto a Linneo, considera que un cuerpo vivo es un cuerpo limitado en su duración, organizado en sus partes, que posee lo que denominamos vida y que está sujeto necesariamente a perderla, o sea, a sufrir la muerte, que es el fin de su existencia. Sitúa la muerte directamente en el interior del ser vivo.
Claude Bernard (1813-1878).	Los organismos viven a la vez de su entorno y contra él; y éste es para ellos al mismo tiempo oportunidad y amenaza. La existencia no es más que una perpetua alternancia de vida y muerte, de composición y descomposición. No hay vida sin muerte, ni muerte sin

	vida.
August Weismann (1834-1914).	Hace una distinción entre causas externas e internas de muerte, señalando que con la edad ciertos cambios en los tejidos minan su funcionamiento y acaban por conducir directamente a lo que llamamos una muerte normal, o bien conducen indirectamente a la muerte, al hacerlo incapaz de resistir ante influencias perjudiciales externas de poca importancia.

Tabla 27 Teorías de la biología de la muerte. Fuente: Hernández, F. (2006, p. 4).

Las teorías actuales en materia de biología parecen desestimar la hipótesis de la utilidad de la muerte natural. Un hecho es la imposibilidad de excluir una muerte accidental, debido a esto la prioridad de un organismo vivo no puede dedicarse exclusivamente a su propia supervivencia, sino que debe guardar parte de sus esfuerzos para asegurarse la descendencia, y de esta forma transmitir su información genética. Por tanto podríamos concluir desde esta perspectiva que *“el envejecimiento y la muerte natural nacen de ese arbitraje necesario, y no de forma mecánica por una relación causal directa, sino a través del mecanismo de la selección natural, del cual son efectos secundarios”* (Klarsfeld A. y Revah, F., 2002, 240).

Como señalábamos en el apartado 5.2. la investigación desarrollada por Maturana respecto a la característica autopoietica de todo ser vivo descrita como proceso en el cual los fenómenos que la configuran se establecen de forma circular, las moléculas orgánicas forman redes de reacciones que producen a las mismas moléculas que se producen a sí mismas y especifican sus propios límites (Maturana y Varela, 1984, Maturana, 1996)

En esta característica *autopoietica*, se deben establecer cinco propiedades vinculantes de la acción como son:

Autonomía: el individuo de manifiesto la superación de la correspondencia punto por punto con respecto al medio ambiente. La autonomía significa, en último término, que sólo desde la perspectiva del sujeto se puede determinar lo que le es relevante y, sobre todo, lo que le es indiferente.

Emergencia: el surgimiento del orden cualitativo del individuo. Señala precisamente la irrupción de un nuevo orden, cuyas características sólo pueden ser inducidas una vez que el nuevo orden ya está constituido, por lo que el individuo depende, en su operación, en la forma en que está organizado su pensamiento y cómo esta organización se lleva a efecto: el carácter físico de los componentes sólo determinan su espacio de existencia. La emergencia del orden modifica la composición interna.

Clausura de operación: los sistemas *autopoieticos* son sistemas cuya operación es cerrada y cuyos componentes son producidos al interior de un proceso recursivo que se lleva a cabo en una retícula cerrada. Cerradura entendida no como lo opuesto a apertura, sino como condición de su posibilidad. Lo que está clausurado en la autopoietica es el control mismo mediante el cual los elementos se organizan de manera emergente. Este control-mismo-de-la-organización tiene relación directa con el nivel de estabilidad que alcanza una operación, bajo condiciones determinadas, y en la que necesariamente esta operación tiende a formar un cálculo recursivo que siempre debe volver sobre sí mismo (autorreferente). Esto significa que el sistema sólo puede disponer de sus propias operaciones, dentro del sistema no existe otra cosa que su propia operación. Esta operación única logra conformar dentro del sistema dos acontecimientos fundamentales: la construcción de estructuras y la autopoiesis.

Auto construcción de estructuras: dado que la operación del organismo está clausurada, no puede importar estructuras: ella misma debe construirlas. Por tanto el concepto de autoconstrucción deberá entenderse en la primera línea como producción de estructuras propias mediante operaciones propias.

No existe una intervención causal del entorno en el sistema sin que el mismo sistema lo provoque: todo cambio de estructuras trátase de procesos de adaptación o de rechazo, es en última instancia autoinducido.

Autopoiesis significa, por tanto, determinación del estado siguiente del sistema a partir de la estructuración anterior a la que llegó la operación, (Maturana, H. 1995).

Si estos supuestos se trasladan a la teoría del conocimiento, la evolución de los seres vivos a través de su estructura social en forma clausurada de comunicación, alberga la cualidad de la consciencia, sobre todo en los seres humanos. La civilización y sus resultados son consecuencias de las condiciones del cometido de la comunicación. No son los seres humanos los creadores del proceso de su propia civilización, al contrario: los seres humanos se hacen dependientes de esta red emergente de orden superior que llamamos sociedad. Lo social no surge del hombre. Consiste en la solución de tipo evolutivo que precede a los sujetos que está encaminada a proveer de estructuras de sentido que se imponen a la tendencia radical de la desintegración.

La socialización de los seres humanos no es, en sentido estricto, humanización. Si es parte de la premisa de que la sociedad es pura comunicación, el desarrollo de lo social se debe entender como un aumento en el empeño comunicativo, pero no como una ampliación de lo humano.

Lo social nunca ha sido el espacio de la realización absoluta de las posibilidades más humanas del hombre. La sociedad manifiesta una consistencia propia (si bien dinámica y evolutiva), una regulación autorreferente que da pie a que cada individuo la experimente en grados de profundidad (o de decepción) y en direcciones diversas. Pero estos grados de vivencia subjetivos no pertenecen propiamente al ámbito de lo social: están ubicados en el otro lado de la forma de lo social, en el entorno.

El descubrimiento de lo inconmensurable de la interioridad humana a partir de Freud, advierte que no es posible construir una sociedad que pueda corresponder a tales posibilidades de variación.

Luhmann conecta directamente con el concepto de *autopoiesis* en el momento en el que considera a la sociedad como una red cerrada, autorreferente. No sólo están organizados autopoieticamente las unidades orgánicas, sino también las formas sociales y las conciencias de los individuos. Los sistemas vivos, los neuronales, las conciencias y los sistemas sociales son, para Luhmann, sistemas autopoieticos, esto es, sistemas que se llevan a cabo gracias a una reproducción recursiva de sus elementos como unidades autónomas. El concepto de autopoiesis está tomado en la dirección de la autoconservación del sistema mediante la producción de sus propios elementos *“como autopoieticos, nosotros queremos designar aquel tipo de unidades que producen y reproducen los elementos de los que están constituidos, a partir de los elementos de los que están constituidos”*. Todo lo que estos elementos utilizan como unidad (ya se trate de elementos, de procesos, de estructuras, de sí mismos) deben ser producidos mediante esas mismas unidades.

La sociedad es, pues, un orden emergente que se deslinda de lo específico de la vida orgánica y de la interior de las conciencias. El concepto de emergencia designa la irrupción de un nuevo orden de realidad que no puede ser explicado (ni reducido) en su totalidad, a partir de las características de la infraestructura sobre la que se encuentra sostenido. En el caso, por ejemplo, de la relación entre conciencia y cerebro, la conciencia está sostenida por procesos neuronales, pero las neuronas no producen ningún tipo de pensamiento o de representación.

Desde el momento en el que Luhmann opta por conceptualizar la sociedad como autopoietica rompe con la tradición del pensamiento tradicional europeo. Lo social, en esta teoría, no está constituido por los seres humanos, sino por la comunicación. En esta dinámica de pensamiento los seres humanos no

están considerados como los creadores de la comunicación. La comunicación no es ningún resultado de la acción del ser humano, sino una operación que solamente se hace posible genuinamente por sí sola, es decir, por la sociedad: *“ No es el hombre quien puede comunicarse, sólo la comunicación puede comunicar. La comunicación constituye una realidad emergente sui generis. De la misma manera como los sistemas de comunicación (como también por otra parte los cerebros, las células, etcétera), los sistemas de conciencia también son sistemas operacionalmente cerrados. No pueden tener contacto unos con otros. No existe la comunicación de conciencia a conciencia, ni entre el individuo y la sociedad. Si se quiere comprender con suficiente precisión la comunicación es necesario excluir tales posibilidades (aun la que consiste en concebir la sociedad como un espíritu colectivo). Solamente una conciencia puede pensar (pero no puede pensar con pensamientos propios dentro de una conciencia) y solamente la sociedad puede comunicar. Y en los dos casos se trata de operaciones propias de un sistema operacionalmente cerrado, determinado por la estructura”* (Luhmann, N. y de Giorgi R. 1993, *Teoría de la sociedad*, p.52).

Para este autor, la sociedad es autónoma no solamente en el plano de la estructura (a lo que había llegado el estructuralismo), sino también y fundamentalmente en el plano del control de la organización de sus estructuras. La sociedad puede hacer surgir operaciones propias solamente empalmándolas a operaciones propias y en anticipación a ulteriores actuaciones de la sociedad.

No obstante, como apunta Maturana en disonancia con Luhmann, apunta que *“ciertamente se puede hacer la distinción que Luhmann señala en un sistema cerrado definiblemente autopoietico en el espacio de las comunicaciones que él llama sistema social. Lo que me pregunto es si la noción de lo social tal y como ésta surge en el ámbito cotidiano y se aplica adecuadamente a ese sistema: es decir, me pregunto si el sistema que Luhmann distingue como sistema social genera los fenómenos y experiencias que en la vida cotidiana connotamos al hablar de lo social. Yo pienso que no, que no lo hace, y pienso, por lo tanto, que la noción de lo social está mal aplicada a este tipo de sistemas que Luhmann llama “sistemas sociales”...Lo social no pertenece a la sociología, pertenece a la vida cotidiana, y la sociología sólo hace sentido como intento explicativo de la vida cotidiana, si no, es sólo literatura. Todo lo que Luhmann parece querer explicar con su teoría de los sistemas sociales separando lo humano y dejándolo como parte del entorno, y mucho más que él no puede explicar, como el origen del lenguaje, como el origen de lo humano, se puede explicar sin ese argumento”* (Comentario manuscrito de Humberto Maturana al libro de *Sociedad y teoría de sistemas* de Darío Rodríguez y Marcelo Arnold, 1992).

Para Maturana, cada vez que los miembros de un conjunto de seres vivos constituyen con su conducta una red de interacciones que coopera para ellos como un medio en el que ellos se realizan como seres vivos, y en el que ellos, por lo tanto, conservan sus organismos y adaptación y existen en una coderiva contingente a su participación en dicha red de interacciones, tenemos un sistema social.

Por lo tanto el autor sostiene: a) que la organización descrita es necesaria y suficiente para caracterizar un sistema social, y b) que un sistema particular definido por esa organización genera todos los fenómenos propios de un sistema social en un marco conductual especificado por el tipo de seres vivos que lo integran. Esta clase de sistemas es el resultado inevitable de las interacciones recurrentes que se dan entre los seres vivos, y cada vez que se den con alguna permanencia, se dará este tipo de sistemas.

Maturana prosigue indicando que distingue en este tipo de sistemas sociales porque los fenómenos que se dan en ellos son indistinguibles, en su forma y modo de generación, de los fenómenos que observamos en los sistemas que llamamos sociales en el ámbito humano. Algunas implicaciones de esta premisa son:

1) Es constitutivo de un sistema social el que sus componentes sean seres vivos ya que sólo se constituye al conservar estos su organización y su adaptación en él en el proceso de integrarlo. Por esto

cualquier intento de caracterizar al sistema social de una manera que no reconozca que la conservación de la vida de sus componentes es condición constitutiva de su operar, se equivoca y especifica un sistema que no genera los fenómenos propios del sistema social. Así por ejemplo, un conjunto humano que no incorpora la conservación de la vida de sus miembros, no constituye un sistema social.

2) Cada sistema social particular, es decir, cada sociedad, se distingue por las características de la red de interacciones que la realizan. Así, por ejemplo, una comunidad religiosa, un club, o una colmena de abejas, en la medida en que son sistemas sociales son sociedades distintas porque sus miembros realizan conductas distintas (los comportamientos adecuados en cada una de ellas son diferentes) al integrarlas. Para ser miembro de una sociedad basta con realizar las conductas que definen a sus miembros.

3) En la medida en que un sistema social está constituido por seres vivos, son todos y cada uno de los seres vivos que lo integran los que de hecho lo constituyen con el operar de sus propiedades. Por lo tanto, y constitutivamente, no hay componentes superfluos en un sistema social, ya que si un componente se pierde el sistema social cambia. Debido a la muerte de sus componentes todo sistema social está expuesto al cambio. Más aun, como las propiedades y características de cada ser vivo están determinadas por su estructura, en la medida en que las estructuras de los seres vivos que integran un sistema social cambian, cambian sus propiedades y el sistema social que generan con sus conductas también cambia.

4) En la medida en que un sistema social es el medio en que sus miembros se realizan como seres vivos, y donde ellos conservan su organización y adaptación, un sistema social opera necesariamente, como selector del cambio estructural de sus componentes y, por lo tanto, de sus propiedades. Sin embargo, en la medida que son los componentes de un sistema social los que de hecho constituyen y realizan con su conducta, son los componentes de un sistema social los que con su conducta de hecho seleccionan las propiedades de los componentes del mismo sistema social que ellos constituyen. Toda sociedad es conservadora en su organización como tal sociedad, y de las características de los componentes que la generan.

5) En general, los componentes de un sistema social pueden participar en otras interacciones además de aquellas en las que necesariamente deben participar al integrarlo, es decir, pueden participar en sus interacciones fuera del sistema social que constituyen. Si como resultado de tales interacciones la estructura de los componentes de un sistema social se transforma de modo que su manera de integrarlo varía sin destruir su organización, la estructura del sistema cambia, y aparece ante un observador como el mismo sistema pero constituido como una red conductual diferente. Lo mismo puede pasar con la incorporación a un sistema social de nuevos miembros con una historia previa de interacciones independiente de él.

6) Aunque todo sistema social es constitutivamente conservador, todo sistema social está también en continuo cambio estructural debido: a) a la pérdida de sus miembros por muerte o migración; b) a la incorporación de nuevos miembros con propiedades, adicionales a aquellas necesarias para su incorporación, diferentes a las de los otros miembros; y c) a cambios de las propiedades de sus miembros que surgen de cambios estructurales no gatillados (seleccionados) por sus interacciones dentro del sistema social que integran, por interacciones fuera de él, o como resultado de su propia dinámica interna. El devenir histórico de cualquier sociedad es siempre el resultado de estos dos procesos; conservación y variación.

Aunque lo dicho hasta ahora contiene lo fundamental de todo lo que se puede decir sobre la biología del fenómeno social, caben algunas reflexiones.

El ser humano es constitutivamente social. No existe lo humano fuera de lo social. Lo genético no determina lo humano, sólo funda lo humanizable. Para ser humano hay que crecer humano entre humanos. Aunque esto parece obvio, se olvida al olvidar que se es humano sólo de las maneras de ser humano de las sociedades a que se pertenece. Si pertenecemos a sociedades que validan con la conducta cotidiana de sus miembros el respeto a los mayores, la honestidad consigo mismo, la seriedad en la acción y la veracidad en el lenguaje, ese será nuestro modo de ser humanos y el de nuestros hijos. Por el contrario, si pertenecemos a una sociedad cuyos miembros validan su conducta cotidiana en la hipocresía, el abuso, la mentira y el autoengaño, ese será nuestro modo de ser humanos y el de nuestros hijos.

Debido al carácter conservador de todo sistema social, toda innovación social es, al menos inicialmente, resistida y a veces de manera extrema. Por esto, una innovación social se impone sólo, o por seducción, o porque los nuevos miembros no pueden evitar crecer en ella. Por último, como toda sociedad se realiza en la conducta de los individuos que la componen, hay cambio social genuino en una sociedad sólo si hay un cambio conductual en sus miembros. Todo cambio sociales un cambio cultural.

Todo sistema social humano se funda en el amor, en cualquiera de sus formas, que une a sus miembros, y el amor es la apertura de un espacio de existencia para el otro como ser humano junto a uno. Si no hay amor no hay socialización genuina y los seres humanos se separan. Una sociedad en la que se acaba el amor entre sus miembros se desintegra. Sólo la coerción de uno u otro tipo, es decir, el riesgo de perder la vida, puede obligar a un ser humano, que no es un parásito, a la hipocresía de conducirse como miembro de un sistema social sin amor. Ser social involucra siempre ir con otro, y se va libremente sólo con el que se ama.

La conducta social está fundada en la cooperación, no en la competencia. La competencia es constitutivamente antisocial porque consiste en la negación del otro. No existe la “sana competencia” porque la negación del otro implica la negación del otro al pretender que se valida lo que se niega. La competencia es contraria a la seriedad en la acción, pues el que compete no vive en lo que hace, se enajena en la negación del otro.

Lo central del fenómeno social humano es que se da en el lenguaje, y lo central del lenguaje es que sólo se da en la reflexión y en la autoconciencia. El lenguaje en su sentido antropológico es, por lo tanto, el origen de lo humano propiamente dicho a la vez que su caída y liberación. El lenguaje saca la biología humana del ámbito de la pura estructura material, e incluye en ella al ámbito de la estructura conceptual al hacer posible un mundo de descripciones en el que el ser humano debe conservar su organización y adaptación. Así el lenguaje da al ser humano su dimensión espiritual en la reflexión, tanto de la autoconciencia como de la conciencia del otro. Pero el lenguaje es también la caída del ser humano, al permitir las cegueras frente al ser biológico que traen consigo las ideologías descriptivas de lo que uno debe ser. ¿Quién no ha tenido la experiencia de desgarramiento interno al negarse a ayudar o a compartir? El que cada vez que nos negamos a ayudar o a compartir recurramos a una explicación para justificar nuestro propio rechazo prueba, que nuestras ideologías justificativas nos ciegan frente a nosotros mismos y los demás.

Con todo lo dicho hasta ahora queremos concluir, resumiendo todas las fuentes que avalan la necesidad de cambio respecto al tratamiento de la muerte en el sistema educativo formal, que la socialización del individuo, proceso en el que la escuela forma parte activa, conlleva una idea de lo humano. La ocultación progresiva de la muerte en las sociedades modernas ha traído consigo una identificación con lo humano cuyas características, en comparación con las sociedades pre-modernas son:

- Aumento de la esperanza de vida y postergación de la idea de la muerte como algo lejano.

- Descenso, aparente, de la mortalidad en procesos masivos cercanos a nuestro contexto, tales como epidemias o hambrunas, impactando en gran medida nuestra preconcepción cuando son dados fenómenos como los desastres naturales o los accidentes desastre natural, un accidente un atentado.
- Menor desarrollo de las capacidades relacionadas con el afrontamiento de situaciones adversas así como de tolerancia a la frustración.
- Idealización de la juventud y culto al cuerpo.
- Descenso del interés por aspectos trascendentales y cambio del sentido del valor.
- Menor preparación para la muerte y aumento del miedo ante la idea de morir.

Tales características están lejos, a nuestro juicio, de lo que el concepto humanización designa, y la sociedad que sostiene tales atributos en sus individuos, está lejos de conseguir una sociedad más justa, igualitaria y cooperativa.

5.3. La construcción de vínculos y la elaboración de la pérdida desde la teoría de la emoción. La identidad emocional.

"Es de creer que las pasiones dictaron los primeros gestos y que arrancaron las primeras voces...No se comenzó por razonar sino por sentir" (Jean-Jacques Rousseau).

El constructo de la muerte se ha modificado a lo largo de la historia de la humanidad, manifestándose en las producciones artísticas los cambios cognitivos y emocionales acontecidos. Como señalábamos en el apartado 5.2.2, autores como Louis Vincent-Thomas o Phillippe Ariés han analizado este proceso de cambio concluyendo que a partir del s. XIX, se registra un cambio en la actitud del hombre frente a la muerte sustancialmente significativo respecto a la historia precedente. En este período histórico comienzan a proliferar corrientes de pensamiento que nos hablan de la individualidad, y de la identidad, en términos que hasta entonces difícilmente se concebían, y de los que emergen términos como el de identidad, e igualmente proliferan en este momento, y sobre todo a lo largo del s. XX, las teorías relacionadas con la emoción.

Creemos que en la génesis y desarrollo del constructo de la muerte existe un componente cognitivo irrefutable, pero no es menos irrefutable que es la emoción la que otorga a la experiencia de la pérdida su significado más absoluto, y por ende lo que marca nuestra propia identidad en el transcurso de nuestra vida.

Es por tanto relevante, a nuestro juicio, dedicar un momento de atención al desarrollo de las teorías de la emoción. Dado que es la emoción la base de nuestras atribuciones cognitivas, es también importante conocer el lugar que les otorgamos en la práctica educativa.

5.3.1. Fundamentación de la naturaleza de la emoción:

5.3.1.1. Definición de la emoción.

*“¿Y qué es la emoción sino algo biológico que cada uno debe descubrir en sí mismo?”
(Maturana, 1991, p9).*

Hoy por hoy uno de los principales escollos a la hora de poder establecer una definición de la emoción se centra en la consideración de la experiencia de la emoción como distractor para la comprensión del proceso emocional (LeDoux, 1996) o como elemento principal de su estructura (Damasio, 1999).

Ello ha producido que el concepto de emoción desde la psicopedagogía, esté vinculado a la teoría de las emociones que cada corriente de investigación ha elaborado.

Por este motivo, creemos más oportuno ofrecer algunas definiciones actuales en torno a lo que entendemos por emoción, para adentrarnos en un primer momento en la forma en la que se producen, y posteriormente explicar de forma breve, lo que cada corriente de pensamiento ha aportado a dicha concepción.

Desde el ámbito de la neurociencia, cuando se habla de emociones, estamos haciendo referencia a un sistema de respuestas que repercuten en nuestro comportamiento y relaciones interpersonales, este comportamiento observable, puede surgir a posteriori de un razonamiento, o por el contrario, la forma de pensar puede estar mediatizada por la emoción, pero sobre todo, apunta el autor, por nuestra propia percepción experiencial de las repuestas físicas emocionales en situaciones previas, y que determinan el sentimiento y por tanto se vinculan directamente con la toma de decisiones.

La importancia de esta afirmación radica en lo que nos compete, en lo que se refiere al proceso de enseñanza-aprendizaje de las emociones, así como de la importancia de las emociones en la conformación del sentimiento y la relación que se establece con las habilidades personales y sociales relacionadas con la capacidad de decidir de forma adaptada al contexto.

Existe una gran heterogeneidad de fenómenos que denominamos como emociones que se deriva de la evolución de los planteamientos en Psicología de la Motivación, en estos acercamientos se hace difícil establecer diferencias entre los términos "activación", "motivación" y "emoción", así como entre "sentimiento", el "estado de ánimo" y la "emoción", no obstante, y cómo veremos más detenidamente a través de las teorías sobre el funcionamiento de las emociones de Damasio, conviene tener en cuenta la diferencia que existe entre ellas. También es conveniente señalar la diferencia entre el concepto de emoción referido al funcionamiento de los mecanismos y los órganos que en ella intervienen, y al concepto de emoción en tanto en cuanto consideramos la cualidad significativa de la misma y que dependerá del principio del valor que atribuimos individualmente, a través de las asociaciones con las consecuencias de nuestras acciones, así como de nuestros impulsos y motivaciones.

Es por tanto, que si partimos de la segunda acepción, existen múltiples formas de percibir y clasificar dichas percepciones, por lo que se producen discrepancias entre los diferentes autores sobre cuestiones como cuáles son las emociones que podemos considerar básicas o primarias y cuáles secundarias. La mayoría de los autores, en este sentido, aceptan que pertenecen al grupo de las emociones primarias, aquellas cuyas respuestas simples se asocian con la supervivencia, podemos decir que son innatas, porque están presentes en las personas desde su nacimiento y tienen una función adaptativa, ya que ofrecen información sobre la situación que rodea al sujeto que este interpreta y le prepara para la acción.

Otro papel de las emociones en el cerebro es atribuir un valor – positivo o negativo – a los eventos del ambiente de modo que ellos puedan ser predecibles. En un caso para promover su repetición y, en el otro, su evitación. El cerebro desarrolla una tendencia innata a asociar valores positivos o negativos a muchos objetos y situaciones específicas pero no obstante mantiene enorme flexibilidad en el cerebro que le permite aprender nuevos valores, cambiar significados de lo “bueno” y lo “malo” como funciones de la experiencia.

Es muy adaptable a nuevos aprendizajes. Las experiencias realizadas a través de la psicología conductista ponía de manifiesto la importancia de recompensa y castigo en función de la codificación casi instantáneamente después de una única experiencia y la tendencia a que dicha asociación aprendida persista más allá del evento original.

En líneas generales podríamos hablar dentro de la teoría de la valoración, de al menos tres fuentes para la asignación de atributos como “bueno y malo”, desde el ámbito biológico, personal y cultural; que continuamente interactúan para construir un sistema de valores y preferencias que nos torna únicos en la manera de atribuir significado emocional a lo que ocurre a nuestro alrededor.

Por otro lado el éxito de las personas en la sociedad no depende exclusivamente de su Cociente Intelectual sino muy especialmente de otros factores valiosos tales como su capacidad para relacionarse apropiadamente con los demás; para juzgar situaciones sociales y emocionales; para controlar sus emociones; para desplegar señales emocionales correctas ante cada situación, para actuar solidariamente con espíritu de equipo. Hoy se jerarquiza esta faceta y se la evalúa con el nivel de un Cociente Emocional.

Es conocido también su papel en la faceta afectiva de la autoestima académica. Y la estrecha relación entre motivación y aprendizaje es un área permanente de la investigación psicopedagógica.

Otro problema importante que podemos considerar a la hora de formular una definición sobre las emociones, aparte de la ya mencionada heterogeneidad de los fenómenos que se califican como emociones, es; la distinción que se establece entre emoción y sentimiento y que investigadores como Damasio atribuyen diferencias pese a formar parte de un ciclo cerrado y ajustado sobre sí mismo.

La distinción que el autor establece entre la emoción y el sentimiento estriba en que *“mientras que las emociones son percepciones que se acompañan de ideas y modos de pensamiento, los sentimientos emocionales, en cambio, son principalmente percepciones de lo que nuestro cuerpo hace mientras se manifiesta la emoción, junto con percepciones del estado de nuestra mente durante ese mismo período de tiempo”* (Damasio, 2010, 108)

5.3.1.2 Componentes de la emoción.

Las recientes investigaciones realizadas en neurociencia, han hecho posible que podamos entender las relaciones que se producen entre los tres componentes que actualmente se consideran como conformadores de la respuesta emocional: el componente neurofisiológico, el comportamental y el cognitivo.

Comprender la estructura y el funcionamiento de dichos componentes en la formación de los sentimientos de apego y desapego, puede favorecer la orientación de habilidades como decidir y planear.

Destacaremos brevemente en este apartado lo que autores como Damasio, Barraquer o LeDeux, consideran, hasta la fecha, como componentes de las funciones cerebrales que se relacionan con la

emoción, y como vemos, inseparablemente de la cognición, fundamentales en el entendimiento del cuerpo teórico de la psicopedagogía de las emociones, y más concretamente de las competencias de vinculación y adaptación a la pérdida.

A partir de la relación que estos autores establecen de los tres componentes y de la síntesis extraída por Bisquerra (2000) en su magistral exposición de la educación emocional, podremos extraer una concepción teórica y práctica que oriente un paradigma pedagógico holístico e integrador del individuo en su contexto.

5.3.1.3. El mecanismo de valoración.

“Cualquier debate sobre el tema de la emoción nos remite a la cuestión de la vida y el valor. Precisa que se haga mención de la recompensa y el castigo, de los impulsos y las motivaciones y, a la fuerza, de los sentimientos. Tratar las emociones comporta investigar los dispositivos en extremo diversos que intervienen en la regulación de la vida, presentes en los cerebros pero inspirados por principios y metas que anteceden a la existencia de cerebros y que, en general, operan de manera automática y en cierto modo a ciegas, hasta que empiezan a ser conocidos por las mentes conscientes en forma de sentimientos”. (Damasio, 2011, p. 172).

Siguiendo a Bisquerra (2010) desde las teorías psicológicas que nos describen el funcionamiento de los mecanismos de valoración en el paradigma constructivista, Arnold (1960) defiende la existencia de un mecanismo innato que valora cualquier estímulo que llega a nuestros sentidos, y cuyo proceder está igualmente centrado en la teoría de la valoración que se fundamenta desde las últimas teorías de la neuropsicología y que apoyan este proceso en la homeostasis de la célula, en la que de igual forma la valoración de la pérdida o ganancia pondrá como desencadenante de la alarma el desequilibrio del entorno que puede poner en peligro la supervivencia del interior del organismo. Si por tanto creemos que un hecho puede afectar a nuestra supervivencia o bienestar se activa una respuesta emocional.

Esta valoración automática que Arnold describía, en general no es consciente ni cognitiva, también puede denominarse valoración primaria, y en ella está presente el grado en el que se percibe el suceso, y que puede dar lugar a una respuesta emocional desmedida que tendrá que ser ajustada de forma consciente y cognitiva para permitir que sea funcional y adaptativa en nuestras implementaciones de acciones. Sobre todo en este momento en el que debemos ajustar la intensidad de nuestras emociones, es cuando entran en juego factores como: significado del acontecimiento, atribución causal, evaluación de las habilidades de afrontamiento de la pérdida, experiencia previa, aprendizaje, contexto, etc.

El proceso de valoración (appraisal) es un constructo también esencial en las teorías de Lazarus que introduce en este proceso de la valoración la relación existente entre los antecedentes personales y ambientales en función de su importancia para la continuidad del bienestar del organismo. Este autor sostiene que tras la valoración automática o primaria, se sucede caso de forma inmediata una segunda valoración que denomina *valoración cognitiva o secundaria*, y en la cual se responde a la cuestión de si el organismo es capaz o no de hacer frente a dicha situación. En sus investigaciones Lazarus llega a la conclusión de que si la respuesta es positiva y el organismo valora como posible el hacer frente a la situación se produce una disminución de la respuesta de alerta siendo más fácil la resignificación de la situación y el control de las emociones de respuesta.

En una de sus últimas obras Damasio apoya la hipótesis de la necesidad de un estímulo de la misma intensidad en función de la intensidad del impacto homeostático en la adaptabilidad de la respuesta del sujeto, dada la posibilidad de producirse daños en el esquema emocional cognitivo si la evaluación que se hace de la amenaza es tan aguda que perdemos el control del yo consciente.

Otro aspecto a destacar en la teoría de la valoración es la aportación que realiza Scherer (1999), este autor, recoge los aspectos que otros autores han tenido en cuenta en el proceso de la valoración (Ellsworth, Roseman, Smith...) y destaca que, en la valoración, toma en consideración la novedad del acontecimiento, si es agradable o no, la relevancia respecto a los objetivos, familiaridad, predictibilidad, si es repentino, resultados probables, expectativas, urgencia, control, etc.

Igualmente en la teoría del intercambio homeostático y el desarrollo de la conciencia del organismo aparecen estas cuestiones señaladas como las más relevantes en tanto en cuanto el organismo comienza a desarrollar de forma automática la relación de predictibilidad de los acontecimientos en función de experiencias anteriores y el resultado en forma de gratificación o castigo que se ha obtenido de dicha experiencia.

De todo lo dicho podemos concluir que existe una relación de manera directa o indirecta entre los procesos de homeostasis, el proceso que desencadena nuestra experiencia de la valoración y el constructo de nuestra autoconciencia, de nuestra identidad. *“Aquello que hemos llegado a designar como valor, en términos de bienes o actos, se halla relacionado de manera directa o indirecta con la posibilidad de conservación de un intervalo homeostático están asociados con una regulación óptima de la vida, en tanto que otros sectores y configuraciones en el seno de ese intervalo son menos eficientes, y en algunos otros se hallan más cerca todavía de la zona de riesgo.”* (Damasio 2010, p. 97). La zona de riesgo en este aspecto se corresponde en este caso con aquella en cuyo intervalo se contienen la enfermedad y la muerte, por lo que desde este punto de vista consideraremos como valiosos aquellos bienes o actos que inducen a una óptima regulación de la vida.

Para Bisquerra (2010) las posibilidades psicopedagógicas que las teorías de la valoración nos ofrecen son muy importantes, sobre todo en lo que se refiere a la posibilidad de modificar nuestra significación de los acontecimientos y relativizar el impacto negativo que pueda ocasionar.

Sobre el estilo valorativo el autor apunta: *“Las emociones se activan a partir de las valoraciones que hacemos de los acontecimientos. El estilo valorativo es la particular forma de valorar los acontecimientos y depende de cada persona. Algunas personas tienden a valorarlos positivamente; otros negativamente; otros objetivamente. El estilo valorativo influye en la intensidad de las emociones. Por otra parte, el estilo valorativo se puede modificar mediante el aprendizaje”* (Bisquerra 2010, p. 25).

No obstante para que ello se produzca es necesario enfrentar al individuo a las contingencias que comportan una pérdida una resignificación de la misma a través del proceso de readaptación que en algunas circunstancias puede coincidir con el duelo, y estas son las que en materia de educación emocional en los centros educativos españoles, menos contempladas son hasta la fecha.

“Los programas emocionales incorporan todos los componentes de la maquinaria reguladora de la vida que acompaña a la historia de la evolución, es decir, la sensación y detección de condiciones, la medición de los gradientes de necesidad interna, el proceso de incentivos con sus aspectos de recompensa y castigo, los dispositivos de predicción. Impulsos y motivaciones son los constituyentes más simples de la emoción, y por esta razón la alegría o la tristeza alteran el estado de nuestros impulsos y motivaciones, haciendo que cambie de inmediato la propia combinación de apetitos y deseos”, (Damasio, 2010, p. 178).

La causa y la razón que subyace a la existencia de un criterio de reacción es la consecución de una cierta meta, pero incluso con la meta más clara, se precisaba de algo más para que el criterio de reacción ejecutara de manera efectiva. Para que cierta acción se lleve a cabo de manera expeditiva y correcta tiene que haber un incentivo tal que, ciertas circunstancias, se pueda favorecer cierto tipo de reacciones sobre otras. Y esto es así porque algunas circunstancias del tejido vivo pueden ser tan alarmantes que precisan de una operación de corrección urgente y decisiva, al punto de que sea preciso desplegar

literalmente una corrección acelerada. Asimismo, algunas oportunidades pueden favorecer una mejora tal del tejido vivo, que sea preciso seleccionar y emplear rápidamente respuestas que apoyen esas oportunidades. En este punto es donde se encuentran las maquinaciones y artificios que subyacen lo que hemos llegado a conocer, desde nuestra perspectiva humana, como recompensa y castigo.

Todo este proceso no necesita de una mente consciente. No hay un sujeto formal que en interior o el exterior del organismo, se comporte como el encargado de “recompensar” o “castigar”. Y, sin embargo las “recompensas” y “castigos” se administran basándose en el diseño de criterios de reacción.

“Las emociones son las albaceas respetuosas y las servidoras del principio del valor, las descendientes más inteligentes no obstante del valor biológico. Por otro lado la propia descendencia de las emociones, los sentimientos emocionales que dan color a nuestra vida desde la cuna a la tumba, ocupan el primer plano en la vida de la humanidad al hacer que algunas emociones no sean ignoradas” (Damasio, 2010, p.175).

Si hacemos un recorrido histórico en cuanto a los enfoques que más se han centrado en las teorías de las emociones partiendo de las valoraciones como elementos desencadenantes encontramos desde el cognitivismo aportaciones cuya importancia pedagógica es transcendental, entre otras encontramos la valoración cognitiva, la predisposición a la acción, la valoración automática, la atribución causal, etc.

El cerebro desarrolla una tendencia innata a asociar valores positivos o negativos a muchos objetos y situaciones específicas pero no obstante mantiene enorme flexibilidad en el cerebro que le permite aprender nuevos valores, cambiar significados de lo “bueno” y lo “malo” como funciones de la experiencia.”

“Hay tres fuentes para la asignación de “lo bueno y lo malo”: Biológica, personal y cultural que continuamente interactúan para construir un sistema de valores y preferencias que nos torna únicos en la manera de atribuir significado emocional a lo que ocurre a nuestro alrededor.”

5.3.1.4. Experiencia emocional:

La experiencia emocional está relacionada con la consciencia que poseemos de tales procesos, y constituye un campo de estudio abordado conjuntamente desde la biología y la psicología.

Para autores como LeDoux (1996) o Bradley y Lang (2000), *“la experiencia de las emociones es un simple distractor que perturba el verdadero conocimiento del proceso”* (citados por Palmero, 2007, p.67). Otros autores como Damasio (1994, 1999, 2000, 2010) que defienden la imposibilidad de entender un proceso emocional completo sin contemplar la experiencia emocional.

5.3.1.5. Importancia del vínculo en la adaptación al medio.

Desde las teorías de la localización de las estructuras neurobiológicas implicadas en las emociones, autores como Panksepp (citado por Palmero, 1997, p.22) nos ofrecen el sustrato biológico de las conductas de vinculación, como medida para adaptación al medio. De esta forma sistemas básicos como el miedo o la curiosidad, están la primera dirigida y la segunda condicionada para y por la relación con el “otro”.

Éste autor señala que es en el sistema del pánico donde los mamíferos poseen un circuito característico que se manifiesta en la relación que se establece entre un bebé y la figura de apego. Así cuando el

primero experimenta una necesidad el circuito permite la manifestación de conductas que hagan notar la existencia de necesidad. Pudiera ser por tanto, la base para el desarrollo de las conductas sociales, en las que mediará de forma relevante la forma en la que dichas necesidades son atendidas y el consecuente aprendizaje que experimenta el bebé de dicha atención o falta de atención.

Por otro lado y no menos importante, Panksepp indica que existe un circuito, relacionado con la conducta de auto-estimulación, (*"sistema de refuerzo"* o *"sistema de recompensa"*), relacionado con la curiosidad y la búsqueda, lo que permite nuestros desplazamientos físicos para encontrar ciertas consecuencias gratificantes o placenteras. En esta motivación para la curiosidad, será también la mediación que establezca la figura de apego, la que condicione el aprendizaje tanto en el proceso como en la obtención de la meta.

5.3.1.6. Importancia de la pérdida en el proceso madurativo.

Podríamos plantearnos interrogantes acerca de la relación de la actitud de ocultación de la muerte y la irrelevancia de la consideración de esta como algo puntual y no como un proceso, y la influencia que esta ejerce en la posición que el ser humano adopta en el contexto que le enmarca. *"Las guerras no fueron jamás tan destructivas como las de hoy, ni tan dramáticas las amenazas de la contaminación ambiental o de los desechos nucleares, ni tan onerosa y arriesgada la carrera armamentística; pero además el desprecio del hombre por el hombre se ha hecho más manifiesto (ecocidio, genocidio y etnocidio; aumento de la criminalidad, de los accidentes de trabajo y de tránsito; extensión de la explotación capitalista, obsesionado por el costo de la vida, y que no deja de mercantilizar a la muerte misma)"* (Thomas L.V. 1977, p.48).

A esto debemos añadir que no existe, tal vez una conceptualización del constructo de muerte en singular, sino como muchos autores han apuntado a lo largo de la historia, debemos afrontar este constructo en plural, tanto en lo referente a la abstracción del término como en los diversos aspectos simbólicos que nos acercan a la pérdida a lo largo de la existencia, la muerte, no es un elemento puntual y delimitado, está constituido por un número ilimitado de experiencias que le aportan sentidos distintos al término, borrando los límites entre los estados de muerte física y muerte biológica, y a los que podemos añadir la *muerte social*, o la *muerte emocional*.

La muerte como evento vital estresante

La profesora Barrón (1996) señala que el concepto de estrés tiene su origen en el mundo de la medicina. Es definido por Selye (1936) como una respuesta orgánica, y más en concreto, habla de una serie de reacciones fisiológicas que se ponen en marcha para adaptarse a la situación, describiendo de esta manera lo que denomina síndrome general de adaptación (SGA).

La autora apunta que *esta respuesta inespecífica produce en todos los sujetos la misma respuesta, que transcurre en tres fases:*

- Fase de alarma: en la que se detecta taquicardia, hipotermia, hipertensión etc.
- Fase de resistencia: el organismo lucha para manejar el estrés de manera que los síntomas desaparecen o incrementan.
- Fase de agotamiento: las energías del organismo son limitadas, por lo tanto si la exposición a condiciones anormales persiste, disminuye la adaptación y reaparecen los síntomas de la fase de alarma.

Por tanto hay una serie de procesos importantes que tiene que darse para que aparezca el estrés. En primer lugar, el sujeto debe hacer una evaluación cognitiva a partir de la cual el sujeto decida si la relación con el ambiente es estresante o no. En segundo lugar, la persona evalúa los recursos que tiene disponibles. Es decir, solo se experimenta estrés si el sujeto percibe la situación como amenazante y si no dispone de recursos para afrontarla.

Por muy preparado que esté el sujeto para afrontar la pérdida de un ser querido, la muerte es una de las mayores amenazas percibidas por el ser humano.

Las estrategias de afrontamiento, son conductas y pensamientos que cada uno utiliza para manejar las excesivas demandas del entorno cuando las percibe como estresantes. Estas estrategias de afrontamiento dirigidas a manejar el estrés, se enfocan bien hacia el problema (intentando cambiar las demandas si es posible) o bien hacia las emociones. En el caso de la muerte de un paciente, el profesional sanitario se encuentra con el final ineludible de una persona por la que no puede hacerse nada más para salvarle la vida, y por ello deberá manejar correctamente sus emociones, en muchas ocasiones utilizando formas que legitimen su identidad profesional. Así por ejemplo los procedimientos de amortajamiento, aunque muy simplificados en la actualidad con respecto a los procedimientos de hace 30 años, sirven para canalizar y hacer un buen cierre de todo un proceso de cuidados; la enfermera adecenta el cadáver, lo lava y arregla, viendo en éstas prácticas de cuidados básico, parte de los ritos y usos habituales de su conocimiento científico, y en definitiva de su identidad como enfermera.

Todos estos aspectos poseen un carácter innato en su base biológica referente a la aparición del proceso estresante, pero igualmente posee como vemos, un amplio repertorio de conductas, de respuestas que son aprendidas, que son modificables, y que permiten la adaptación del sujeto en mayor o menor medida a las circunstancias que lo rodean, y que por tanto deben ser atendidas en el desarrollo integral de la persona desde la educación formal.

5.3.2. Teorías de las emociones:

En este punto seguiremos fundamentalmente los estudios realizados por Bisquerra y Palmero, citados en la bibliografía, en los que se hace un recorrido histórico de las principales teorías psicobiológicas que se han desarrollado en torno a las emociones.

5.3.2.1. La teoría evolucionista biológica.

La obra de Darwin es probablemente una de las obras modernas que propician las posteriores investigaciones acerca de la importancia de las emociones en la adaptación del organismo a su entorno, tal y como señala Palmero (1997). *“Las principales formulaciones de su obra La expresión de los sentimiento en hombres y animales (1872), considera las emociones como respuestas universales, activadas automáticamente sin intervención de la cognición, y destaca aspectos como la expresión facial en la relación que se establece en el proceso comunicativo de las emociones”* (Palmero, 1997, 1) .

De las primeras teorías de Darwin se han extraído a lo largo del tiempo múltiples hipótesis que han intentado dar respuesta a la necesidad de reconocer y dar a conocer nuestras emociones en el proceso de adaptación del organismo a los cambios de su contexto.

En líneas generales Darwin basa su teoría en comportamientos observables a través de los movimientos corporales así como de las expresiones faciales, a estas respuestas el autor atribuye un papel comunicativo cuyo contenido está relacionado con el estado emocional del individuo.

Es el primero en distinguir, como apuntábamos anteriormente, entre emociones y expresiones de las mismas, que son innatas, y otras que están más influenciadas por el aprendizaje, sobre todo en lo referente a la expresión que en consonancia a la teoría de la evolución de las especies incrementa la posibilidad de adaptación de la especie al contexto, al ambiente en el que está inmerso.

Veremos más adelante, no obstante, algunas apreciaciones que Damasio hace al respecto de la naturaleza de las emociones y las competencias emocionales que son susceptibles de cambios, y por tanto de aprendizaje.

a) Principales aportaciones de la teoría darwinista:

En líneas generales la teoría de Darwin basada en premisas biológicas, sostiene que la comunicación no verbal que se establece entre los miembros de una especie a través de los movimientos corporales y las expresiones faciales, poseen una intencionalidad comunicativa de contenido emocional acerca del estado del organismo.

Darwin considera que tanto las emociones como la capacidad de expresión de las mismas son innatas. Una gran repercusión en tanto a la educación será su admisión de la cierta influencia que puede establecerse por el proceso de aprendizaje del organismo, que le permite evolucionar en el tiempo con el objetivo de incrementar la efectividad de las respuestas del organismo en su proceso de adaptación.

Este último aspecto añadido a la inhibición de las respuestas impulsivas en organismos complejos, para corregir un comportamiento en el tiempo anteriormente válido y en el presente posiblemente considerado de riesgo ante la evolución de los entornos, podemos afirmar la necesidad que conforma el aprendizaje del control de las emociones en las sociedades modernas.

Podríamos resumir los fundamentos de las teorías darwinistas en las nuevas concepciones de las corrientes que le suceden en los puntos que Palmero (et al., 2002, p. 294) establecen:

Las emociones son reacciones adaptativas y necesarias para la supervivencia.

Son heredadas filogenéticamente y desarrolladas a lo largo de la ontogénesis a partir de procesos de maduración neurológica.

Tienen formas de expresión y motoras características.

Son universales y por tanto comunes en todas las sociedades y culturas.

Hay unas emociones básicas, pero no hay acuerdo en cuáles son.

Según la propuesta de Darwin, la expresión emocional se rige por tres principios:

Principio de los hábitos asociados con la utilidad, según el cual la manera en que los sujetos expresan las emociones ha tenido un valor adaptativo en el pasado, sea éste relativo al sujeto, sea relativo a la especie. Las expresiones emocionales fueron en un comienzo aprendidas y, a causa de su utilidad, se convierten en innatas, transmitiéndose filogenéticamente, el proceso conlleva desde los hábitos aprendidos hasta los rasgos heredados.

Principio de antítesis, según el cual la expresión de emociones opuestas implica también tipos opuestos de conducta. Asimismo, cuando un sujeto siente un estado directamente opuesto al que requiere la situación, experimenta una propensión involuntaria a expresar conductualmente ese sentimiento, aunque no tenga un claro valor adaptativo para sí mismo.

Principio de la acción directa del sistema nervioso excitado, según el cual algunas expresiones emocionales aparecen únicamente porque se producen cambios en la actividad del sistema nervioso. (Palmero, 2003)

b) Postulados neodarwinistas:

Dentro de los investigadores que siguieron los pasos de Darwin se encuentran los etólogos, cuya disciplina estudia los movimientos expresivos del organismo relacionándolos con la emoción, tenemos que señalar que esta línea de investigación (al igual que muchas de las concepciones educativas transmitidas hasta la fecha) no consideran la emoción sino como algo estrechamente relacionado con la motivación en el proceso de la acumulación de energía necesaria para el desencadenamiento de la acción.

Los postulados de las posteriores investigaciones evolucionistas, son considerados por algunos autores como Carlson y Hatfield (1992) como orientaciones expresivas, no obstante, como sostiene Palmero F. (1997), no podemos descuidar la influencia que las teorías darwinistas han supuesto en el origen de las teorías biológicas y en las aportaciones del campo de la neuropsicología actual. No obstante antes de continuar con la exposición, es necesario que incluyamos en este apartado un breve inciso sobre las cuestiones referentes a los principios de la selección natural que hoy se han reformulado en propuestas como la que representa la organización del caos, desarrollada desde las teorías del Universo-*Unwelt*, así como las aportaciones en materia de la comunicación que se establece entre los organismos congéneres y antagonistas que constituyen este mundo ambiental y que se relacionan con hipótesis como la que en nuestros días, autores como Maturana o Damasio, desarrollan respecto a la emergencia de la conciencia en un organismo.

Estos postulados son siguiendo a Palmero, F (2002,294), podríamos resumir en:

1. Las emociones son reacciones adaptativas y necesarias para la supervivencia.
2. Son heredadas filogenéticamente y desarrolladas a lo largo de la ontogénesis a partir de los procesos de maduración neurológica.
3. Tienen formas de expresión y motoras características.
4. Son universales y por tanto comunes en todas las sociedades y culturas.
5. Hay emociones básicas, pero no hay acuerdo en cuáles son.

Siguiendo a *Martínez-Sánchez et al.* (2002), son numerosos los autores que dentro del enfoque biológico de inspiración neodarwinista han aportado a lo largo de los años aspectos muy relevantes en lo referente a la aplicación psicopedagógica del estudio de las emociones. Entre ellos los autores destacan las siguientes aportaciones:

- Emociones positivas y negativas en Tomkins: para éste autor las emociones presentan patrones de respuesta innatos que se activan ante determinados estímulos cuya principal forma de expresión es la facial. Las emociones según su teoría son bipolares, en el polo positivo encontraríamos emociones como el interés y la alegría; en el negativo, se encontrarían emociones como el miedo y la ira. Tomkins (1984) construye el marco teórico para el estudio de la expresión facial de las emociones del que Izard y Ekman, principales autores de este enfoque, parten.
- Ekman y la expresión facial: este autor junto a Friesen (1978), desarrollan un procedimiento de análisis de los movimientos de los músculos faciales denominado FACS (*Facial Action Coding System*). Entre las características que atribuyen a las emociones a través de su expresión facial, destacaremos principalmente las que más tienen que ver con el estudio que aquí nos ocupa:

- Cada emoción tiene un patrón transcultural de expresión facial.
- La intensidad de la expresión facial refleja la magnitud de la vivencia emocional.
- Existen estímulos transculturales capaces de provocar emociones, como por ejemplo, la pérdida de un objeto provoca tristeza.
- Existen patrones neurofisiológicos universales y específicos asociados a cada una de las emociones básicas.
- Ciertas asociaciones entre estímulo y emoción pueden estar mediadas por el aprendizaje.

Podemos considerar entonces que la pretensión de anular la emoción que acontecimientos como la pérdida provocan es un propósito que va en contra de la naturaleza humana, no obstante existen asociaciones inconscientes, vinculados con los procesos de aprendizaje sociales, entre estímulos y emociones y por tanto es posible desarrollar asociaciones que aumenten la adaptabilidad de los sujetos al medio y que en último término promuevan su bienestar personal y social.

5.3.2.2. Las teorías psicofisiológicas.

Es principalmente el cambio de enfoque respecto a la cuestión de la conciencia como constructo lo que sostienen autores que componen el legado del origen de las principales teorías actuales de la neurología de las emociones desde las teorías psicofisiológicas.

Será la postura opuesta a postura de David Hume en cuanto a la referencia del origen de la identidad que encarna William James, al estudiar desde la biología la propia conciencia del individuo, el “mi mismo” del que hablaba, posee funciones cognoscentes sin ser estas propiedades metafísicas, sino más bien ligadas a la peculiar mezcla de unidad y diversidad que componen nuestra estructura como seres vivos, como señala Damasio (2010, 31), es la importancia sobre el conocimiento del “sí mismo como objeto”, y el “sí mismo como sujeto que conoce”, lo que estas teorías inician en sus postulados y que serán recogidos fundamentales en corrientes educativas como la educación en valores y las competencias como aprender a aprender.

“La notable escuela de fisiología europea que floreció entre mediados del siglo XIX y principios del XX, describió con admirable precisión los contornos de las señales que el cuerpo envía al cerebro, pero la relevancia de este esquema para la comprensión del problema de la unión de la mente y el cuerpo pasó desapercibida. Los detalles neuroanatómicos y neurofisiológicos, han sido descubiertos a lo largo de las últimas décadas” (Damasio, 2010, 157).

El presente enfoque psicofisiológico, está claramente influido por las teorías darwinistas, siendo ambos, enfoques biológicos de la emoción. Podemos clasificar las distintas teorías psicofisiológicas, tal como propone Bisquerra (2011,42) en dos grandes grupos diferenciados sobre todo por la importancia concedida dentro del proceso emocional, al Sistema Nervioso Autónomo, o teorías periféricas, o por el contrario al Sistema Nervioso Central, centralista.

-Teoría James-Lange:

El primer grupo de teorías viene representado por las hipótesis de los autores James-Lange de la percepción emocional, y se centran principalmente en las respuestas fisiológicas.

Éste modelo parte de la publicación de los primeros artículos de William James en el año 1884 y de las investigaciones que paralelamente, y de forma independiente, el fisiólogo Carl Lange, realizan en torno a la percepción de cambios en los organismos como reacción a una experiencia desencadenante.

La frase que resume el pensamiento de James acerca del funcionamiento de las emociones es la famosa sentencia *“no lloramos porque estamos tristes, estamos tristes porque lloramos”* (citado por Bisquerra, 2011, 42). En líneas generales la teoría de James-Lange recogida en la publicación que conjuntamente realizan en el año 1885 titulada *“The Emotions”*, señala la importancia del cuerpo y de las respuestas fisiológicas, es decir, sostienen que la experiencia de la emoción es una consecuencia de los cambios corporales que acontecen.

A partir de estas teorías se empiezan a cuestionar el paradigma dualista de tradición cartesiana que Descartes había reforzado y que autores como Damasio critican duramente siguiendo esta línea de pensamiento en la que cuerpo y mente son indisolubles. Son muchos los autores que han seguido la línea de investigación iniciada por James y Lange, considerados por autores como Martínez-Sánchez (2002) y Bisquerra (2011) como antecedentes de las teorías cognitivistas actuales.

No obstante, a pesar de las aportaciones de la teoría James-Lange, muchos serán los detractores de dicho legado, entre ellos se encuentran figuras como Wundt y Titchener, y aparecen alternativas a dicha teoría, denominadas teorías centralistas, entre las que destacamos la de Cannon y Bard.

James, *“reconoce su error al formular la teoría, admite la importancia de la valoración, y establece que los cambios fisiológicos y corporales son producidos por la significación personal que posee el estímulo o situación para el bienestar del organismo”* (Palmero, 1997, p. 7).

Esta es la primera teoría psicológica que se ocupa de las emociones y su repercusión continúa hasta nuestros días, podemos encontrar autores que salvando las diferencias de formulación en algunos aspectos, continúan esta línea de investigación como Damasio (1998, 1999, 2000), que trata de localizar esa correspondencia entre consciencia de la emoción y perfil psicofisiológico, reorientando este último factor hacia las estructuras neurobiológicas que posibilitan dicho perfil psicofisiológico.

- Teoría de Cannon-Bard:

La teoría desarrollada principalmente por Walter B. Cannon entre 1927 y 1929, y cuya confirmación experimental fue realizada por Bard en el año 1928, destaca principalmente el papel de la activación del Sistema Nervioso Central en detrimento del periférico.

Ambos autores proponen una alternativa a la teoría James-Lange cuestionando principalmente la capacidad visceral en lo referente a los receptores sensitivos y la velocidad de transmisión para producir las sensaciones requeridas. Esta teoría es conocida como *“teoría emergentista”* o *“teoría talámica”*.

Cannon, y posteriormente Bard, en sus investigaciones establecen cinco argumentos que cuestionan esta teoría (Palmero, 1997):

- Los cambios corporales que proporcionan el feedback al cerebro para originar la emoción pueden ser eliminados completamente sin perturbar las emociones de un organismo.
- Los cambios corporales que se producen en los estados emocionales no son específicos de una emoción, ya que algunos cambios corporales son comunes a varias emociones.
- Los órganos internos, que supuestamente proporcionan el feed-back al cerebro para la experiencia emocional, no son estructuras muy sensitivas (aferecias desde los órganos internos al cerebro).
- Los cambios que ocurren en los órganos internos son demasiado lentos para producir la emoción, esta surge antes de que culmine el ciclo de feed-back.

- La manipulación experimental del organismo para producir cambios corporales no produce una verdadera emoción.

Estos autores afirman que la función biológica de los cambios corporales es la de preparar al organismo para la acción en respuesta de las situaciones generadas por el ambiente, por lo tanto la emoción precede a la conducta.

Para que se produzca dicha reacción los impulsos originados por el estímulo emocional, llegan a la corteza cerebral a través del tálamo, que por otro lado, envía impulsos a los órganos receptores periféricos para producir los citados cambios. Por tanto, las reacciones fisiológicas y la experiencia de la emoción, según esta teoría, se producen de forma simultánea gracias a los impulsos enviados por el tálamo.

Uno de los avances que ofrece esta teoría en las futuras investigaciones, será el señalar el Sistema Nervioso Central como base nerviosa de la emoción, es decir, fundamentan sus ideas en los mecanismos centrales para localizar las estructuras neuroanatómicas de la emoción.

No obstante, y como señalaremos más adelante, experimentos posteriores sitúan en las estructuras neurales del “cerebro antiguo” como la amígdala o el “circuito de Papez” en vez de en el tálamo como señalaban los autores Cannon y Bard.

5.3.2.3. Las teorías psicoanalíticas.

Desde las primeras teorías de Sigmund Freud observamos la cuestión ligada al origen del proceso de las relaciones humanas con lo que la psicología analítica denomina el objeto, entendido éste como toda persona, cosa, ente animado, inanimado o abstracto hacia los que se dirigen nuestros deseos, impulsos o, utilizando la terminología psicoanalista, pulsiones.

En este sentido, la polémica entre biologismo-culturalismo, innatismo-sociogénesis, herencia-ambiente, posee sus propias repercusiones en el estudio de la génesis de las relaciones objetales.

Las teorías Psicodinámicas:

Destacan la concepción energética de las emociones y la necesidad de descargarlas (sueños, fantasías, catarsis). Otro aspecto interesante es el de los mecanismos defensivos (sublimación, represión y proyección). Disuelve el debate de qué es primero si la emoción o los cambios corporales (plantado por James y Cannon), los psicólogos psicodinámicos plantean que ambos proceden de la evaluación inconsciente.

Los principales representantes son Brenner que considera los afectos como una sensación hedónica placentera o displacentera (o ambas cosas) a la que se asocian ideas conscientes o inconscientes) y Bowlby.

Bowlby será el precursor de las teorías centradas en las conductas relacionadas con el vínculo afectivo, que denomina apego, y de las dificultades que se generan de la no consecución de las satisfacciones vinculares, formuló la teoría del apego materno-filial, la separación temprana y la influencia en la personalidad.

A partir del cuestionamiento del porqué en la tendencia a la relación desde el nacimiento, visible desde los primeros momentos en el ser humano, y, con variaciones, en gran parte de los animales mamíferos,

Bowlby realiza una agrupación cuatripartita de las respuestas de la comunidad científica a dicha cuestión, a la que añade sus numerosos estudios experimentales que pasamos a resumir a continuación refiriéndonos a ellas como hipótesis de partida:

- *Hipótesis de la tendencia relacional secundaria:*

Incluye en este apartado los autores que sostienen que el recién nacido se vincula al objeto que satisface sus necesidades primarias, gracias a las cuales se establecería una estrecha relación germen a su vez del resto de relaciones futuras. Dentro de estas necesidades primarias, no debemos entender únicamente las necesidades materiales sino también las necesidades psicológicas, dado que el entendimiento de la satisfacción de necesidades meramente materiales favorecería una interpretación simplista origen del individualismo y el mercantilismo basado en el intercambio meramente físico.

- *Hipótesis de la succión primera del objeto:*

Esta hipótesis, apoyada sobre todo por las aseveraciones de M. Klein, parte de la constatación de la tendencia innata a la alimentación a través de la succión de los mamíferos, y que se manifiesta a nivel biológico en ambos miembros de la díada relacional mediante pautas de comportamiento que van desde el reflejo de succión a los cambios morfológicos endocrinos de la madre. Según esta hipótesis, relacionada con la primera, es la tendencia innata a la succión de una mama la que establece la primera relación, es decir, la succión, en la medida en que satisface las necesidades de alimentación, puede convertirse en reforzador positivo de la relación que también a su través se ha establecido y que más tarde va a generalizarse. No obstante la tercera hipótesis, apoyada en datos más recientes de investigación, parece negarla.

- *Hipótesis de la adhesión o vinculación primaria al objeto.*

En esta línea encontraríamos los trabajos realizados por Harlow y complementados por numerosas investigaciones etológicas de campo y en cautiverio con mamíferos superiores, en los que la figura materna es sustituida por un muñeco de felpa, de alambre o no la sustituyeron. Las variaciones que sufrían intergrupos eran muy grandes: aunque todos los animales eran alimentados convenientemente, una vez realizada la succión alimenticia parecía preferir a la madre, en vez del sustituto de felpa con el biberón y a la madre de felpa (a la que permanecían largo tiempo aferrados) frente al sustituto de alambre. Parecía comprobado que la necesidad de alimentación es vital y con ella se establece un vínculo afectivo, más una vez satisfecha esta necesidad, seguía existiendo la tendencia a la vinculación con sus congéneres, o al menos el contacto físico con sus sustitutos, por lo que la vinculación afectiva, se establece más allá de la succión.

En palabras del antropólogo Eibl-Eibesfeldt (citado por Tizón, 1982, 35) nacemos *pre-programados* para vincularnos afectivamente con nuestros congéneres y, en especial, con el congénere que proporciona la mayoría de los cuidados iniciales y los más vitales y reiterados. Esta pre-programación es la que dará lugar a la serie de comportamientos que desde Bowlby se conocen como *conductas de apego o de vinculación afectiva*.

- *Hipótesis del deseo primario de retorno al claustro materno:*

En la actualidad esta hipótesis carece de validez como han demostrado numerosos autores desde distintos ámbitos sociosanitarios. Plantea el deseo del individuo de retorno al acogimiento intrauterino desde la premisa del denominado por dicha corriente *trauma*, en el momento del parto, ya que si bien el feto había vivido en un espacio idílico, el bebé pasa a enfrentarse a un mundo hostil en el que el único elemento amortiguador de dichas circunstancias es la relación con la figura encargada de su alimentación y cuidado. Evidentemente, podemos observar a simple vista, como este mundo que se

denomina idílico, no siempre es tal, a tenor de las descripciones de numerosas repercusiones negativas de situaciones de riesgo que podemos denominar internas (debido a causas congénitas) o externas (referidas sobre todo a las causas relacionadas con los hábitos de la madre). Por otro lado lo que denominan *trauma* en el momento del parto, no tiene tampoco razón de peso en lo que se refiere en la mayoría de los casos a un acontecimiento en el que el recién nacido pasa a adaptarse a un medio en el que la respiración es pulmonar.

En resumen esta teoría psicoanalítica apoya la perspectiva genetista en la que se apoya la idea de que existen impulsos innatos para la relación objetal, y que dichos impulsos innatos son actualizados o inhibidos por las influencias ambientales.

5.3.2.4. Las teorías conductistas.

Parece comúnmente aceptado que las investigaciones realizadas por la escuela conductista sobre las emociones, y más concretamente sobre el vínculo y la pérdida han sido relativamente pobres, sin embargo, y como señala Bisquerra muy acertadamente (2011,47) si analizamos detenidamente dicha corriente, la emoción ha estado presente en todo momento, ya sea como elemento negativamente considerado en el comportamiento humano; “todos sabemos que las emociones son inútiles y malas para nuestra paz mental y nuestra presión sanguínea” (Skinner, 1948, 92. Tomado de Bisquerra, 47); o bien a través de otros constructos como el refuerzo y el condicionamiento, que poseen una indiscutible base emocional aunque no se considere en la respuesta emitida por el sujeto.

Dado que el centro principal del conductismo es el aprendizaje, como se expone en el manifiesto conductista de 1913, es inevitable que en algún momento se haya ocupado del comportamiento manifiesto que permite inferir estados emocionales y los condicionamientos que provocan las emociones, entre otros ejemplos, podríamos destacar aquí las investigaciones realizadas por Bandura o por Seligman, más cercanas ya a las teorías cognitivistas.

Según las teorías que parten del conductismo, se define la emoción como una predisposición a actuar en respuesta a un estímulo de manera determinada.

El conductismo se centra en el comportamiento observable representado por el modelo estímulo-respuesta (E-R) y se enmarca en un paradigma científico de corte positivista que prescinde de los procesos internos no accesibles de observación, con el propósito de dotar a la psicología de una base irrefutable de validez experimental, que evidentemente no consigue dado que el objeto de análisis no se corresponde, en absoluto, con la realidad que pretende abordar, dado que cualquier teoría referente al comportamiento humano es prácticamente imposible de contemplar si no es tenido en cuenta las particularidades del individuo y su contexto.

Watson, ya en sus primeras investigaciones desarrolladas con niños, identificó tres emociones básicas (miedo, ira y amor). Posteriormente y junto a su colega Rayner, demostraron la posibilidad de inducir o inhibir las respuestas conductuales provocadas por el miedo a través del condicionamiento clásico, y en el ámbito clínico, estrategias de intervención como la “supresión condicionada” han sido ampliamente trabajadas desde entonces a la actualidad en las alteraciones emocionales relacionadas con la ansiedad, el estrés o los trastornos del estado de ánimo.

Skinner, consideraba las emociones como predisposición a actuar de una determinada manera, de igual forma junto con su colega Estes, describen la “respuesta emocional condicionada” ante la cual se produce una inhibición de la conducta ante ciertos condicionamientos (1941, cit. en Bisquerra 2010).

- Solomon y Corbit (1973): teoría del proceso oponente.

La teoría desarrollada por estos autores, se fundamenta en la concepción homeostática de los mecanismos emocionales, encaminados a minimizar las desviaciones de la estabilidad o neutralidad de un individuo, tras la reacción cognitiva, emocional y conductual que se produce como consecuencia de un estímulo agradable o desagradable en la experiencia del sujeto.

Una de las conclusiones extraídas es que la habituación reduce la intensidad de las emociones, teoría que a nivel fisiológico ha sido ampliamente estudiada como consecuencia del consumo de distintas sustancias adictivas cuyo consumo habitual provoca el acondicionamiento de los receptores provocando una habituación del organismo al efecto provocado por la sustancia en la misma dosis, así como una reacción de abstinencia.

En lo que respecta a las emociones relacionadas con el establecimiento de vínculos y la elaboración de la pérdida, dicha teoría nos muestra fundamentalmente evidencias de la adaptabilidad del organismo, tras un período de tiempo que varía en función de los sujetos, a las contingencias diarias, (podríamos no obstante incluir en este punto reflexiones respecto a la diferencia que existe entre la necesidad del organismo en lo referente a estabilizar el funcionamiento básico biológico que permite la subsistencia del individuo y la elaboración cognitiva, que a partir de la experiencia emocional, se va construyendo en torno a una narrativa que define, en parte, nuestra conducta futura, nuestra presente identidad.

Necesitamos a nivel psicológico, no solamente que las bases neurofisiológicas que la sostienen hayan restablecido su niveles adecuados en lo referente a segregación hormonal y sincronismo neuronal, sino que además la persona, necesita de un significado propio y personal que le permitirá en gatillamientos posteriores, reaccionar ante los elementos disparadores de la alerta en nuestra conciencia, actuar de una u otra forma en función de la valoración que se otorga al significado narrativo.

- Seligman (1975): Síndrome de la Indefensión Adquirida:

A partir de las investigaciones de Seligman y de las posteriores variaciones que se realizaron a partir de ellas el síndrome de indefensión adquirida, también conocido como síndrome de indefensión aprendida, se puede definir como el aprendizaje que los mamíferos superiores realizan de los resultados de su comportamiento en acontecimientos concretos.

De esto se desprende que cuando una persona observa repetidamente que los resultados esperados no dependen de su comportamiento voluntario puede llegar a crear una desmotivación general para iniciar la acción (Seligman, 1975).

El autor, señala tres efectos provocados por la indefensión aprendida:

- *Motivacionales*: que se traducen en la falta de impulso para iniciar cualquier acción y que desembocan en actitudes apáticas, inactivas, desmotivadas.
- *Cognitivos*: entre los que se encuentran la dificultad para generar aprendizajes nuevos en situaciones de estrés, y en particular para el aprendizaje posterior de la controlabilidad.
- *Emocionales*: relacionada con la aparición de la depresión tras la disminución del miedo ante el aprendizaje generado por situaciones que el individuo no puede controlar.

Bayés señala la importancia que Seligman atribuye dentro de su teoría de la “*indefensión*” a la posible influencia de los estresores psicológicos en el fenómeno de la muerte súbita, en el que postula que la percepción de indefensión por la víctima es, probablemente, una de las causas o facilitadores de dicho tipo de muerte tanto en distintos tipos de animales entre los que se incluye el hombre, siendo uno de los factores que permiten la construcción de esta experiencia, la percepción subjetiva por parte de la persona afectada de su imposibilidad de controlar la situación (p,55). Además el autor señala que percibimos un acontecimiento como incontrolable cuando creemos que nada podemos hacer para cambiarlo, que hagamos lo que hagamos todo ocurrirá, inexorablemente de la misma manera. Este sentimiento de indefensión produce en los sujetos que lo experimentan tres tipos de consecuencias:

- a) Incrementa las perturbaciones emocionales.
- b) Bloquea total o parcialmente su capacidad para percibir la realidad.
- c) Anula o disminuye la probabilidad de que se inicien comportamientos voluntarios para tratar de cambiar la situación.

- Bandura (1976): Teoría del Aprendizaje Social:

Bandura ha desarrollado su tesis a lo largo de décadas y sus conclusiones han proporcionado una base importante en las teorías psicopedagógicas actuales.

Fundamentalmente Bandura expone la capacidad de los mamíferos superiores de aprender una conducta imitándola a través de la observación de un modelo. Podemos señalar en este caso, que a nivel emocional, la conducta reactiva, pueden ser el resultado de un aprendizaje a través de la observación de las reacciones emocionales de otras personas.

Denominamos a este tipo de aprendizaje, aprendizaje vicario. Para que este aprendizaje vicario emocional se produzca, el observador ha de ser consciente y prestar atención a las relaciones existentes entre estímulos y respuestas emocionales.

En este sentido no podemos olvidar las teorías didácticas que señalan la importancia del currículum oculto, por un lado muchos de los temas que a través de este currículum se han desarrollado en el marco escolar han sido explicitados y regulados en el currículum ordinario, no obstante, todavía existen aspectos, y la educación sobre la muerte y el duelo, es un claro ejemplo, que deben ser tenidos en cuenta en el currículum oficial.

En lo referente a la educación emocional, y especialmente en el desarrollo de los vínculos y la elaboración de las pérdidas, se hace evidente la coherencia del modelo entre los mensajes verbales y no verbales, y sobre todo en la conducta que se quiere transmitir.

5.3.2.5. Las teorías cognitivistas.

Las teorías que aparecen bajo el prisma del paradigma cognitivo, introducen, en la formulación de las teorías previas las características cognitivas relacionadas con la valoración en la percepción de los estímulos por parte de un individuo, y que a pesar de su oscilación inter-sujetos, se produce de manera casi instantánea, a esta característica cognitiva, los investigadores que siguen esta línea de pensamiento atribuyen un papel fundamental dentro del papel emocional.

Entre el estímulo y la respuesta encontramos ahora una serie de factores que condicionarán de manera decisiva la conducta del sujeto:

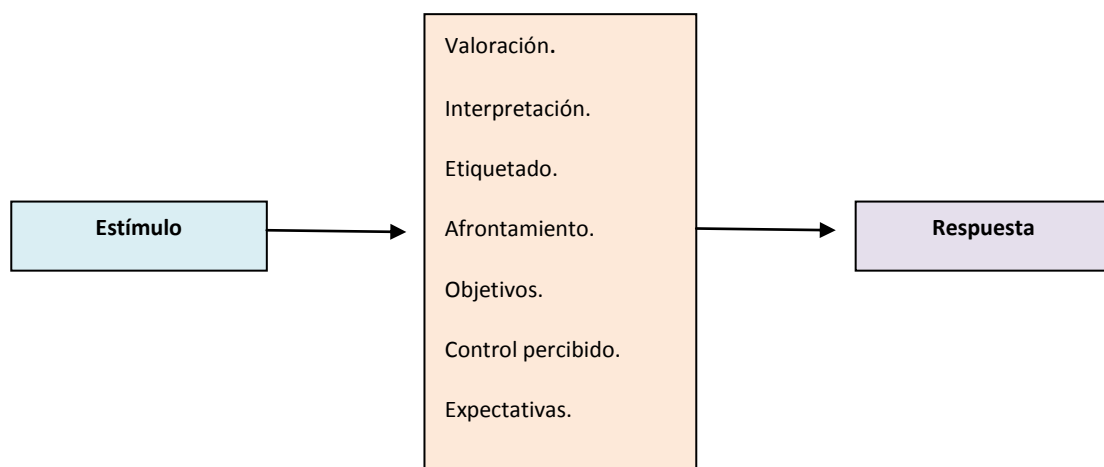


Tabla 28 Esquema del procesamiento de la percepción constructivista.

La consideración de estos factores en el proceso emocional, otorga un papel muy relevante a la educabilidad de las emociones, en todos y cada uno de los procesos que se dan casi de forma simultánea, es la experiencia del individuo y el aprendizaje que ha establecido de la misma la que a través del prisma cultural que lo envuelve la que hace que cada individuo atribuya significados cualitativamente distintos a una misma percepción de un hecho concreto. La actividad cognitiva determina la cualidad emocional.

Según estas hipótesis, podríamos, al menos en teoría, ayudar al individuo a prevenir respuestas inadecuadas o nocivas, ante un estímulo adverso, así como dotarle de habilidades y competencias que favorezcan respuestas adaptativas en la construcción de vínculos saludables y la elaboración de las pérdidas.

Algunas de las aportaciones más importantes al estudio de las emociones dentro de la psicología cognitiva son señaladas por Bisquerra en su publicación *Psicopedagogía de las emociones* y que resumiremos a continuación, previamente mencionamos al endocrino Gregorio Marañón con sus estudios centrados en la interacción de los procesos fisiológicos y cognitivos como precursor de esta línea de pensamiento.

Teoría bifactorial de Schachter y Singer:

Para estos autores el origen de la emoción se encuentra en la acción conjunta de dos factores:

- a) La activación fisiológica (*arousal*)
- b) La atribución cognitiva.

Estos autores concluyeron tras sus investigaciones relacionadas con la atribución cognitiva y la activación fisiológica, que la interpretación de la activación fisiológica determina la emoción, por otro lado, la intensidad emocional está determinada fundamentalmente por la magnitud de la activación fisiológica.

A pesar de las críticas que surgieron de las conclusiones extraídas de dicho experimento, no cabe duda que ha sido uno de los referentes teóricos de posteriores investigaciones.

Teoría de la valoración automática de Arnold:

La hipótesis de esta autora se centra en la secuencia emocional en la que distingue los siguientes momentos:

Percepción → Valoración → Experiencia Subjetiva → Acción

Arnold considera que tenemos un mecanismo innato de valoración automática de los estímulos que percibimos, produciéndose tras el estímulo de nuestros órganos sensoriales una evaluación del acontecimiento en función de la valoración positiva o negativa del mismo.

Teoría cognitiva de Lazarus:

Para este autor, en el origen de la emoción se encuentran dos procesos de valoración, una que denomina primaria, que se produce de manera automática, y otra, que denomina secundaria, que se corresponde con la valoración cognitiva.

Tras la percepción se produce una valoración primaria, en la que se toman en consideración las consecuencias que se pueden extraer de la situación, se activa la respuesta emocional, que está influida a su vez por la valoración cognitiva en la que se establece un balance de la capacidad personal para afrontar el suceso, y en la que se evalúan los recursos personales de los que dispone el sujeto.

Esta forma de enfrentarse a las emociones explica que además de los factores ambientales como condicionantes en la diferencia de respuestas que se obtienen de una misma emoción, será también la interpretación que el individuo hace de la situación que experimenta.

Lazarus denomina “significación relacional” a esta relación que se establece entre el entorno y la personalidad unida a la significación que el individuo atribuye a su bienestar.

También señala que la intensidad de la emoción se relaciona de forma directa con el grado de amenaza que presenta y de forma inversa con la capacidad de afrontamiento que posee el individuo, siendo esta intensidad variable en función de las reevaluaciones constantes que se establece de la situación.

Las repercusiones que posee dicha teoría en la construcción de vínculos y la elaboración de las pérdidas es considerable, ya que supone la posibilidad de desarrollar acciones educativas dirigidas a aprender a valorar los acontecimientos de forma apropiada, ayudando al alumno a ajustarse las circunstancias que le acompañan, a su entorno. Como señala el propio Lazarus debemos tener en cuenta que las estrategias de afrontamiento son fundamentalmente dinámicas y se desarrollan en la búsqueda de soluciones a las contingencias diarias

Ramón Bayés, distingue en sus investigaciones en relación a la distinción que elabora Lazarus respecto a la gradación de la amenaza, entre grados de estrés: daño, amenaza y reto. Con daño se refiere a las consecuencias psicológicas del mal que ya ha sido causado, como por ejemplo la pérdida de un ser querido; amenaza es la anticipación del daño que todavía no ha tenido lugar, y reto es una demanda difícil que estamos convencidos de que podemos superar a través de la movilización de todos nuestros recursos (2006,45). El autor considera que la amenaza es una vivencia desagradable que puede perturbar o bloquear seriamente el funcionamiento mental.

Teoría de la predisposición a la acción de Fridja:

El autor se centra en la atribución funcional de la emoción que define como un estado que predispone a la acción, lo que introduce la motivación y la acción dentro de la emoción. Las diferentes tendencias a la acción corresponden a diferentes emociones.

Fridja expone lo que según él son las leyes de la emoción, entre las que se encuentra la ley de asimetría hedónica, que sostiene que se prolongan más en el tiempo las emociones negativas que las positivas.

A este respecto me gustaría señalar las repercusiones que a nivel educativo posee esta característica que amplía la permanencia en el tiempo de las emociones negativas. Si tal y como apunta Mèlich (1989), las situaciones extremas, son las que determinan fundamentalmente nuestro desarrollo personal, y estas no tienen cabida en el aula, estamos por tanto dejando de contemplar aquello que más permanece en el desarrollo experiencial de nuestros alumnos, fomentando sólo las situaciones de experiencias positivas, que son las que a la postre, más diluidas en el tiempo se presentan.

Si del afrontamiento y la superación de una situación que provoca en nosotros emociones negativas no perseguimos el desarrollo de las habilidades que se requiere, y si además no fomentamos la capacidad de valoración del propio sufrimiento como ambivalente en su percepción inicial negativa y una posible reelaboración cognitiva futura del que podamos extraer connotaciones positivas, estaremos formando a individuos que de los aspectos positivos de su experiencia vital, tampoco van a ser testigos, dado que la apreciación de uno u otro grado en la valoración, dependen de la comparación de ambas experiencias y de las consecuencias a corto y largo plazo que estas poseen.

El modelo procesual de Scherer:

Las investigaciones llevadas a cabo por Scherer muestran el gran nivel de subjetividad que poseen los procesos evaluadores de una situación, esta subjetividad determina, a su juicio, la intensidad y la cualidad de la emoción, de tal forma que un mismo acontecimiento suscita en diferentes personas reacciones diferenciadas.

Este aspecto es recogido por diversas teorías en sus planteamientos empíricos, que observando las respuestas de un solo individuo ante un mismo estímulo, llegaba a producirse el mismo acontecimiento en la diversidad de sus respuestas.

En términos utilizados por la psicología sistémica, la equifinalidad, entendida como la probabilidad que existe de que un sistema llegue al mismo estado final partiendo de condiciones distintas, así como la equicausalidad, refiriéndose a la probabilidad que existe de alcanzar estados finales distintos partiendo de un mismo estado inicial, deberían guiar siempre nuestro criterio a la hora de otorgar causas a las conductas de nuestros alumnos y alumnas de forma ligera, y al revés, que la misma causa puede generar distintas conductas en un mismo discente.

El planteamiento de Scherer apoya por otro lado que el mismo hecho puede abarcar distintos espectros de respuesta, la pérdida de un ser querido puede entonces manifestarse de distintas formas y todas ellas pueden estar recogidas dentro de la normalidad.

Teoría de la atribución causal de Weiner.

Éste autor representa el máximo exponente dentro de las teorías relacionadas con los efectos de las atribuciones sobre las emociones. Entendemos las atribuciones como las relaciones que el sujeto establece entre la causa –efecto, representada en forma de lenguaje interno.

“Esto significa que la forma como el sujeto atribuye relaciones causa-efecto en la valoración que hace de los acontecimientos, tendrá un efecto importante en la activación de la emoción” (Bisquerra, 2010, p., 58).

En función de las tres dimensiones de causalidad que propone el autor y que coinciden con: el lugar de causalidad (interno o externo); la controlabilidad (relacionado con lo que el individuo cree o no controlar); y la estabilidad (en función del grado de variabilidad en el tiempo), el autor distingue cuatro formas de atribución causal que se corresponden con los cuatro estilos de atribución.

Situación	Global: extensiva a todas las situaciones. Específica: relativa a una situación concreta.
Tiempo	Estable: perdura en el tiempo. Inestable: concuerda con un momento específico.
Control	Incontrolable: el sujeto no posee control en las causas que generan una situación. Controlable: el sujeto reconoce cierto grado de control en las variables implicadas.

Tabla 29 Estilos de atribución. Fuente: Bisquerra (2010,59) modificado.

Los estilos de atribución constituirán un aspecto importante en la personalidad del individuo. Pueden ser:

- Externalista: atribución externa de las causas.
- Internalista: cuya atribución causal es interna.
- Egoísta: los éxitos se atribuyen a causas internas y los fracasos a causas externas.
- Depresivo: los fracasos se atribuyen a causas internas mientras que los éxitos a causas externas.

Estos tipos de atribución interrelacionadas con las dimensiones anteriormente explicitadas hacen fácil comprender el nivel de importancia que posee esta teoría en la dimensión educativa, de hecho muchos

de los programas de educación emocional que se han desarrollado parten de estas tres dimensiones y de los estilos de atribución para trabajar la adecuación de las atribuciones inapropiadas.

Los programas aludidos persiguen objetivos relacionados con las tres dimensiones de la atribución causal, centrándose principalmente en el adiestramiento para el análisis de las relaciones entre antecedentes y consecuentes con el fin de ajustar las atribuciones inapropiadas, y en líneas generales se pretende que las atribuciones tiendan a ser específicas, inestables y controlables, con el fin de atenuar el impacto emocional negativo de una atribución causal desajustada.

Es más que evidente la importancia de esta teoría en lo referente a las atribuciones que hacemos en los procesos de vinculación afectiva, así como en la elaboración de las pérdidas significativas, una correcta atribución causal puede prevenir en algunos casos el establecimiento de vínculos dependientes, o en el tratamiento del duelo mal elaborado.

5.3.2.6. Las teorías constructivistas.

La aplicación de las teorías de la psicología cognitiva a la educación es lo que conocemos como constructivismo, mientras que el construccionismo social es una corriente antropológica y social cuyo objetivo es la obtención de conocimiento de distintas realidades con la finalidad de cambiarla (Bisquerra, 2010). Estamos ante un paradigma que incluye en la cognición humana la influencia de las construcciones sociales que se experimentan en las relaciones interpersonales.

De este modo, desde la perspectiva constructivista, se considera la pérdida como un acontecimiento frente al cual las personas responden de distintas maneras y puede enriquecer o perturbar profundamente las creencias que tenemos sobre la vida (Neimeyer, 2002). Los autores que tratan el duelo desde la perspectiva subrayan la importancia de la atribución de significados que otorgamos a la percepción de nuestras vivencias, de ello dependerá la correcta adaptación a la pérdida o el establecimiento de vínculos saludables. (Botella y Herrero, 2010).

Al estar relacionado con los significados que atribuyen los sujetos, con los contextos, las acciones o acontecimientos y las emociones que lo acompañan, las teorías constructivistas la metodología de investigación que utilizan es fundamentalmente cualitativa y etnográfica, frente a la de escuelas anteriores cuantitativas y experimentales.

De este enfoque que va más allá de los aspectos psicológicos y considera lo social, cultural, económico y político de los hechos, es de donde podemos aventurar la idea de la relación que existe entre la ocultación del proceso de la muerte en nuestro contexto como hecho ligado a las condiciones anteriormente mencionadas, la sociedad de consumo en la que vivimos tiene pocos intereses en recordarnos la finitud de nuestro tiempo, y sí muchos intereses en que creamos que a través del consumo podemos sentirnos plenos.

De estas teorías se derivan igualmente los planteamientos referentes a la diversidad cultural en las respuestas ante un mismo acontecimiento o una misma emoción, no existe por tanto una respuesta emocional universal, y esta puede ser entendida como una *“expresión del poder ejercido por los grupos dominantes”* (Bisquerra, 2010, 62).

Podemos resumir en líneas generales que el constructivismo toma la teoría de la valoración elaborada por los cognitivistas y lo convierte en la piedra angular de su oposición a las teorías biologicistas que defienden las respuestas emocionales como meras respuestas innatas del organismo, reconociendo no obstante, la base fisiológica que sustenta nuestra percepción así como las líneas de transmisión neurológicas así como su función circular en la propagación de la información en el organismo.

En los estudios de corte constructivista, comenzamos a observar cómo se introducen variables de observación de carácter social que hasta ahora no habían sido consideradas, temas como las diferencias en el lenguaje emocional de las distintas culturas, o las formas de responder a las emociones desde la perspectiva del género, son investigaciones que proliferan en progresión geométrica.

En mi opinión, las líneas de investigación del constructivismo, se han ido adaptando a la evolución de los contextos donde la observación se registra, y la tendencia actual es la individualización de la observación.

Teoría de la emoción como síndrome socialmente construido de Averill

Según Averill las emociones están constituidas por y para la sociedad, *“las emociones son papeles socialmente transitorios en forma de síndrome socialmente constituido, que incluye una valoración de la situación y su interpretación”* Bisquerra, 2010, p., 65).

El autor considera por tanto la emoción como un conjunto de papeles asociados a reglas y valores. Como tales, las emociones determinan y modulan la relación social de la persona con su entorno. Las reglas sociales son transmitidas a través de la educación, cada cultura posee una serie de normas que rigen la respuesta emocional y que constituyen las estructuras emocionales y estas estructuras emocionales proporciona a los sujetos la base para la valoración de los estímulos, la organización de la respuesta y el control de la conducta.

La importancia del lenguaje emocional de Harré.

El lenguaje emocional se relaciona con el uso de las palabras respecto de las emociones y varían de una cultura a otra. Harré distingue cuatro tipos de variaciones culturales en los fenómenos emocionales:

- Inversión: respuestas opuestas observables que se originan en los patrones de evaluación cultural.
- Fomentar frente a suprimir: en unas culturas se tiende a suprimir respuestas emocionales que en otras se fomentan.
- Intensidad diferente: en unas culturas encontramos respuestas emocionales extremas que en otras culturas se dan de forma más suave.
- Variaciones históricas: en la línea temporal histórica algunas emociones han cambiado en su expresión, otras se han suprimido del propio lenguaje.

En lo referente a la construcción de vínculos y la adaptación a la pérdida estas cuatro variaciones emocionales están muy presentes y condicionan las respuestas a dichos procesos. Este es uno de los aspectos relevantes a tener en cuenta desde la atención a la diversidad en la educación formal, y que nos ayuda a comprender la relatividad de las respuestas emocionales y su posible transformación.

5.3.2.7. Las teorías neurofisiológicas.

Deudoras de las teorías previas, las investigaciones neurofisiológicas que se desarrollan en la actualidad, giran en torno a esas primeras aportaciones de James y Cannon, de hecho, y como indica Palmero (1997), dos de los representantes más importantes de las teorías neurofisiológicas modernas como son Damasio y LeDoux, podrían ser considerados como representantes de ambas teorías respectivamente.

Es precisamente en torno al tema de la activación emocional y su estructura fisiológica, en torno al aspecto que se desarrollan dichas investigaciones. Cannon y Bard, ponen de relieve la importancia del sistema límbico y del hipotálamo en la comprensión del sustrato biológico de la experiencia y del comportamiento emocional.

Uno de los primeros trabajos fue el de Papez (mencionado anteriormente), que estableciendo una teoría válida para la emoción en la cual señala la unión del "cerebro antiguo" con la corteza, a esta estructura de las conexiones neuronales se la denomina "*circuito de Papez*".

La gran aportación de este trabajo reside en la relación que establece entre los hemisferios y el tálamo, que aparecen estructuradas de forma mucho más elaborada en los mamíferos superiores, y que implicaría que la emoción está medida por las conexiones córtico-hipotalámicas, lo que implica la expresión conductual y la experiencia subjetiva.

Otro aspecto importante de la teoría de Papez se centra en la participación talámica, ya que las aferencias sensoriales que llegan hasta dicha estructura se difunden en tres direcciones: a la corteza cerebral, a los ganglios basales y al hipotálamo. La ruta hacia la corteza representa la "*corriente de pensamiento*", la ruta hacia los ganglios basales la "*corriente de movimiento*", y la ruta hacia el hipotálamo la "*corriente de sentimiento*".

Teorías de los mapas sensoriales:

Como anteriormente señalábamos el descubrimiento por parte de las corrientes fisiológicas respecto a la descripción del envío de señales que el cuerpo envía al cerebro, queda ahora completado con la descripción que la neurofisiología nos aporta respecto al proceso en el que el estado corporal se transmite hacia regiones concretas del cerebro, a través de canales neurales.

A través de este tráfico de señales se elabora un completo y complejo mapa de sentido interior al que Damasio se refiere como interocepción, y que se corresponden con los canales que van del cuerpo al cerebro y en los que los mapas estiman el estado de los músculos esqueléticos que intervienen en el movimiento, y que forman parte de la exterocepción. Siendo estas señales transmitidas por diferentes tipos de fibras nerviosas a distintas estaciones del sistema nervioso central (como la médula espinal y el par caudal del nervio trigémino), y que constituyen una imagen multidimensional del cuerpo en la mente.

"Este sistema de señales no es meramente cuantitativo, aunque indudablemente transmiten gran cantidad de información respecto a cantidades de ciertas moléculas y de grados de contracción de los músculos lisos, pero además, paralelamente se da una percepción de variación cualitativa en el estado del cuerpo" (Damasio, 2010, p. 162)

Por otro lado la construcción de las cualidades, tal y como apunta el autor, se deben además a; en primer lugar, la experiencia que parte significativa de las señales corporales recibe en determinados núcleos del sistema nervioso central. Así las señales que son procesadas en las estaciones de repetición, que son los puntos intermedios entre el sistema receptor y el sistema nervioso, (todavía está por determinar los elementos que se añaden en el procesamiento de las señales del cuerpo en este punto intermedio). En segundo lugar las regiones que reciben las señales que van del cuerpo al cerebro responden, a su vez, alterando el estado actual del cuerpo. Estas respuestas son las que Damasio apunta como iniciadoras de un "bucle bidireccional tenso y resonante entre los estados corporales y los estados cerebrales"

El mapa sensorial que el cerebro hace del estado del cuerpo es prácticamente igual al del estado real del cuerpo, y aunque de forma teórica es fácil de delimitar, sin embargo en la experiencia cotidiana sus límites son difusos. Las respuestas iniciadas en el núcleo parabraquial y ejecutadas en los núcleos cercanos de la sustancia gris periacueductal, causan una reacción emocional y un cambio en el procesamiento de las señales posteriores, que alteran de inmediato el estado del cuerpo y, a su vez, alteran el siguiente mapa que el cerebro haga del cuerpo.

La relevancia del tema en cuanto a la cuestión que planteamos no radica en sí misma en la suficiente importancia que posee la comprensión del proceso de elaboración de los mapas perceptivos en la mente consciente, respecto de la comprensión del desarrollo de las emociones, sino que además forma parte de la comprensión misma, y probablemente no es posible entender las competencias relacionadas con aprender a aprender si no es a través de la explicación subjetiva de la elaboración continua de mapas en el cerebro referentes al cuerpo, y a la cantidad variable, pero considerable, de la información relativa que entra en la mente consciente, ya que la coordinación de estados como los fisiológicos del cuerpo pueden realizarse sólo si la actualización de señales del cuerpo que recibe el cerebro es fidedigna, y para ello, no es necesaria la consciencia de la ejecución del mecanismo.

La teoría elaborada por Damasio en torno al año 1990, se refiere a la cuestión de la elaboración de mapas de estados corporales y la simulación de estados corporales. En ella propone que en ciertas circunstancias – por ejemplo, cuando una emoción se pone de manifiesto- el cerebro construye rápidamente mapas del cuerpo comparables a los que produciría si el cuerpo hubiera realmente cambiado a causa de la emoción. La construcción se puede producir con anticipación a los cambios emocionales que tienen lugar en el cuerpo, o incluso en lugar de esos cambios. Es decir, el cerebro puede *simular*, dentro de las regiones somatosensoriales, ciertos estados corporales como si en realidad ocurrieran; y dado que la percepción de cualquier estado corporal se halla enraizada en los mapas corporales de las regiones somatosensoriales, percibimos el estado corporal como algo que realmente ocurre, aunque no sea así.

En la hipótesis de la representación de los estados emocionales o el bucle de simulación corporal, tiene sentido que el cerebro conozca el estado corporal que está a punto de producir.

Es hoy más que compartido con respecto a la forma en que conocemos nuestro entorno, que nuestra existencia psíquica, nuestra consciencia, lejos de ser un concepto dualista, no es sí no un continuo flujo de señales en bucle, así, como sistemas orgánicos vivos, existimos en un medio en el que interactuamos bajo condiciones de conservación de su autopoiesis y de su adaptación (como denota Maturana 1997, p.53), mientras está en un cambio estructural constante. Esta dinámica estructural constante de los cambios del sistema vivo, incluido su sistema nervioso, sigue un curso modulado por los cambios estructurales desatados en el mismo sistema vivo por sus interacciones en el medio. Por lo tanto los cambios estructurales de cualquier organismo, al igual que los cambios estructurales de su sistema nervioso, siguen un curso modulado por la historia de la vida del organismo en su dominio de existencia como una historia de desencadenamientos de cambios estructurales, no como una historia de eventos.

5.3.3. Funcionamiento de la emoción:

Desde la práctica sanitaria, muchas de las investigaciones que ha puesto de manifiesto la implicación neurobiológica en el origen y desarrollo de las emociones relacionadas con el dolor y el sufrimiento aportan aspectos importantes a tener en cuenta en la práctica diaria de nuestro quehacer en la educación.

Partiremos en esta aproximación al panorama actual de la investigación clínica, de la definición que la Asociación Internacional para el Estudio del Dolor (Merskey H, Bugduk N. Classification of chronic pain, 2ed. Seattle: IASP press) en 1994, y que señala como: “experiencia sensorial y emocional displacentera asociada a un daño tisular actual o potencial o descrito en esos términos”.

Por lo dicho hasta aquí esta definición apunta una vez más a la interrelación entre los procesos experienciales, relacionados con la percepción y la conducta; y los aspectos relacionados con los procesos neuronales fisiológicos que captan y transmiten las señales valoradas como dolorosas.

Estos hallazgos apoyan las investigaciones de autores como Damasio descartando el postulado dualista cartesiano que ha imperado en la teoría científica sanitaria, social y educativa hasta hace relativamente poco tiempo.

Mente cuerpo, concluyen, son una unidad con expresiones diferentes, por lo que la percepción de las emociones, y la respuesta que elaboramos ante estos estímulos son un continuo y han de ser abordadas desde el enfoque bio-psico-social.

Cecil Saunders fue una de las pioneras en la práctica de su investigación a través de este enfoque desde el ámbito sanitario en el estudio del dolor con pacientes que cursan enfermedades oncológicas. El grupo de investigación liderado por la doctora Saunders, denominaron “dolor total” al estado resultante de la unión de los componentes físicos, psicológicos, sociales, familiares y espirituales (refiriéndose a la idea de trascendencia que cada ser humano tiene). Este concepto del dolor, nos permite aproximarnos al concepto de sufrimiento en la medida en que ambos conceptos son considerados una respuesta a una amenaza, ya sea inmediata o futura.

En este sentido Cassell, uno de los autores que más ha contribuido en la conceptualización del sufrimiento, define este estado como un “malestar generado por la amenaza inminente, percibida o actual, a la integridad o la continuidad existencial de la persona” (Cassell EJ. Recognizing suffering. Hastings Cent Rep 1999; pp. 21-24.) De acuerdo a esta definición el sufrimiento, y por ende, la percepción de nuestras emociones requieren de competencias propias del ser humano referentes a aspectos como:

-Conciencia de sí mismo: la percepción de la totalidad del sí mismo como ser y de los estímulos que le afectan.

-Sentido de futuro y de pasado: en tanto que el sufrimiento afecta a quien uno es en el presente, respecto a lo que era en el pasado o respecto a lo que será en el futuro.

-Identidad personal: dado que el sufrimiento afecta a la continuidad existencial, es necesario un reconocimiento de quién se es, una identidad conformada.

-Conservación de dicha identidad.

5.3.3.1. Emoción y sentimiento:

McDougall biólogo dentro de la corriente etilogista intenta diferenciar entre emociones y sentimientos. *“Concretamente, las emociones han aparecido antes en el desarrollo filogenético, mientras que los sentimientos, que son el resultado del funcionamiento cognitivo, son una peculiaridad del ser humano”* (citado por Palmero 1997, 6).

Damasio (2010), señala tres vías esenciales de generar un sentimiento de una emoción.

- Tener una emoción que modifica el cuerpo, dado que las emociones conllevan un conjunto de acciones cuyo resultado es un cambio corporal, que a través de, lo que denomina “bucle corporal”, consistente en el proceso circular que se da desde el sustrato dispuesto para los sentimientos en el cerebro constituidos por los mapas donde las señales procedentes del cuerpo son utilizadas y transformadas a medida que la emoción se hace manifiesta provocando cambios que son registrados en este mismo mapa.

Para que se lleve a cabo un vínculo entre la emoción y el sentimiento es necesario que se presente como relevante en nuestra atención el objeto causante y la relación temporal entre su aparición y la respuesta emocional

Siguiendo a Damasio (2010, 176) podríamos estimar que las emociones funcionan haciendo que las imágenes procesadas en el cerebro pongan en acción una serie de regiones desencadenantes de las emociones, por ejemplo la amígdala, o regiones concretas de la corteza del lóbulo frontal. Una vez que cualquiera de estas regiones sensibles es activada, se siguen ciertas consecuencias, las glándulas endocrinas y los núcleos subcorticales secretan moléculas químicas tanto en el cerebro como en el cuerpo (por ejemplo, echar a correr para huir, o quedarse inmóvil, paralizado por el miedo); en el mismo caso del miedo, se adoptan ciertas expresiones (por ejemplo una cara o postura de terror). Y lo que es aun más importante, en los seres humanos al menos, ciertas ideas y planes se hacen conscientes. Una emoción negativa como la tristeza, por ejemplo, conduce a recordar ideas de la tristeza, por ejemplo, conduce a recordar ideas de hechos negativos. Una emoción positiva hace justo lo contrario. Los planes de acción que se representan en la mente están en armonía con la señal general de la emoción. A medida que una emoción se desarrolla, ciertos estilos de procesamiento mental son instituidos de inmediato. La tristeza, por ejemplo, ralentiza el pensamiento y reducir la atención presta a acontecimientos que no guardan relación. El agregado de todas estas respuestas constituye un “estado emocional” que se despliega en el tiempo de manera bastante rápida, y luego decae, hasta que nuevos estímulos capaces de causar emociones en la mente y se inicia otra reacción emocional en cadena.

Los sentimientos de las emociones constituyen el siguiente paso y pisa los talones a la emoción, como el último y legítimo logro del proceso emocional: la percepción mixta de todo lo que ha ocurrido durante la emoción: las acciones, las ideas, el estilo con que las ideas fluyen (lento o rápido, pegado en una imagen o cambiando rápidamente unas con otras).

Considerado desde el punto de vista neural, el ciclo emoción-sentimiento tiene su inicio en el cerebro con la percepción y la valoración de un estímulo potencialmente capaz de causar una emoción, y el desencadenamiento consiguiente de la emoción. El proceso luego se extiende a todas partes del cerebro y al cuerpo propiamente dicho, fortaleciendo el estado emocional. Al final, el proceso –parte del ciclo forma lo que es el sentido- vuelve entonces al cerebro, aunque lo hace a regiones distintas de aquellas en las que todo empezó.

“Los sentimientos de emoción son, en primer lugar, percepciones compuestas de un estado particular del cuerpo, en el curso de una emoción real o simulada; y, en segundo lugar, son un estado de recursos

cognitivos alterados y un despliegue de ciertos guiones mentales. En nuestra mente, estas percepciones se hallan conectadas al objeto que las causa". (Damasio, 2010, p. 185).

El autor indica la importancia de la configuración fisiológica en el marco de referencia para la mente y la identidad: *"el hecho de que las regiones encefálicas que intervienen en la generación de mapas corporales y, de este modo, apoyan y secundan los sentimientos, forman parte de un bucle resonante con la fuente misma de los mapas que elabora, estrechamente vinculados en una casi fusión del cuerpo y del cerebro. Los sentimientos de las emociones surgen de un sistema fisiológico sin parangón en el organismo."* (Ibídem, p. 188)

5.3.3.2. Función de las emociones:

Los continuadores de las teorías de Darwin desde la corriente etológica, son los primeros en poner de relieve la función de motivación en el proceso emocional, de tal forma autores como Lorenz no diferencian entre ambos términos. La etología señala que *"desde el nacimiento, las emociones juegan un papel básico en la dinámica grupal, tanto en los seres humanos como en las especies inferiores. El desarrollo natural de cada individuo, unido a las influencias sociales, culturales, ambientales en general, va diseñando el perfil emocional expresivo que caracterizará a ese individuo el resto de su vida. Es éste un perfil lo suficientemente aceptado en el grupo para permitir que dicho individuo no produzca fricciones en las interacciones que llevará a cabo. Por esa razón, lo importante en este tipo de consideraciones es el papel expresivo y comunicativo de la emoción, el cual se relaciona con las interacciones personales, así como con la organización de la propia conducta"* (Palmero, F. 1997, p, 4)

Otros autores, McDougall señalan que la experiencia de la emoción tiene lugar cuando un instinto es activado, si partimos de la base de que la finalidad de los instintos es conseguir la adaptación del sujeto a su medio ambiente. A través de la evolución, las metas del hombre han resultado más específicas, por tanto las conductas orientadas a esas metas devienen más especializadas. El resultado, en opinión de McDougall, es un más preciso ajuste corporal, de tal suerte que cada uno de estos bien diferenciados ajustes produce una emoción primaria.

La *"Teoría de la Emergencia"* indica que el organismo está programado para intentar mantener un nivel óptimo de activación y adaptación. Cuando el organismo experimenta emociones intensas, se produce una desestabilización y el organismo, automáticamente, comienza a hacer ajustes para recuperar el nivel óptimo. Las emociones señalan la existencia de una emergencia.

En líneas generales podemos decir que las emociones cumplen tres funciones básicas:

Adaptativa: son aquellas encaminadas a ajustar al organismo a los cambios del entorno (el miedo prepara al organismo para protegerse).

Plutchik distingue ocho funciones (protección, destrucción, reproducción, reintegración, filiación, rechazo, exploración y orientación).

- Social: en este grupo incluiríamos a aquellas que se centran en el valor de la señal (alegría facilita relaciones, mientras que la ira promueve el rechazo o evitación). Las emociones ayudan a conocer el estado de ánimo de la gente: comunican sentimientos, regulan la expresión emocional de otros, proporcionan la interacción y facilitan las tendencias pro-sociales.

- Motivacional: Las emociones suelen acompañar a las motivaciones (activan y orientan). Búsqueda hedónica, alegría e interés estimula la conductas sexual, el asco inhibe la conducta sexual. Buck cree que

la emoción y la motivación es parte de la misma moneda. La emoción es la salida (readout) de la motivación.

Todo lo expuesto apunta a que la teoría de la emoción, base de la construcción de los vínculos afectivos y la adaptación a la pérdida, es el eje central en torno al cual construimos nuestra identidad y es por tanto objetivo prioritario a tener en cuenta en cualquier planteamiento educativo que persiga el desarrollo integral de los alumnos y alumnas.

5.4. La Educación para la vida y para la muerte, una forma de entender la educación emocional y sentimental. Influencia en el desarrollo de la identidad.

La corriente constructivista social señala el peso que posee la cultura en la construcción de la respuesta emocional, y por tanto el papel que juegan los procesos educativos y de socialización que el sistema educativo dispone en la experiencia y expresión emocional.

“La muerte, como suceso inevitable en la vida, involucra procesos de reajuste y elaboración a nivel cognitivo, emocional y comportamental. En los niños, este proceso se presenta con variaciones determinadas por factores como la edad, estilos de pensamiento y experiencias relacionadas con pérdidas, las cuales determinan su nivel de adaptación al cambio. Conocer y establecer reacciones, respuestas y manifestaciones, tanto propias como impropias del proceso del duelo, permite comprender la forma en que en la infancia se procesa este tipo de eventos, además de diferenciar las tareas pertinentes para orientar adecuadamente la elaboración del cambio ante la presencia de una pérdida”. (Trujillo, L. A., Milena, F. y Moreno S. L. “Elaboración del duelo: una aproximación desde el punto de vista infantil”).

5.4.1. La evolución del concepto de inteligencia.

Hasta hace relativamente poco tiempo, la base de las teorías científicas se apoyaba en el principio de la existencia de una realidad que podría ser conocida por nuestros sentidos. Hoy lejos de esa afirmación, entendemos nuestra realidad como existencia relacional, que opera en nuestro espacio psíquico, y esta realidad no podemos considerarla independiente de la existencia humana, sino que aparece en el intercambio de relaciones que operamos en nuestras relaciones con el medio.

Es explicando nuestra propia experiencia cuando inventamos el concepto de una realidad que existe independientemente como un principio explicativo, pero, es también mientras observamos más profundamente en nuestro explicar y nos damos cuenta que cuando usamos la regularidad de nuestras experiencias como dominios de determinismo estructural y de coherencia racionales para explicar nuestras experiencias, como sucede con las explicaciones científicas (Maturana, 1990a), que generamos explicaciones que surgen en coherencia con el dominio en el que existimos como sistemas vivos.

Es cuando explicamos nuestras experiencias utilizando las regularidades de nuestras experiencias, que formulamos nuestro propio mundo como un dominio de descripciones y explicaciones de nuestra experiencia que constituye un dominio cerrado de explicaciones y descripciones que es coherente con el flujo de nuestras experiencias .Es decir, que vivimos mientras explicamos nuestras experiencias con nuestras experiencias en el mismo dominio en el cual nuestras experiencias ocurren (p. 56).

Abordando la cuestión del proceso de adquisición de conocimientos desde las fuentes biológicas, encontramos autores como Maturana, que nos aporta la imagen del mundo desde el principio

constitutivo de la célula, en calidad de ultraelemento de los organismos, se mantiene en todos los niveles de complejidad que tengan que ver con lo vivo: células, organismos, sistema nervioso, comunicación y lenguaje, conciencia, sociedad. Es decir plantea la continuidad entre lo social relativo a lo humano y su base biológica.

Este sustrato, contrariamente a muchas de las consecuencias que se derivaron de la evolución de Darwin, no expresa preferencia de dominio del más apto: “el apego, el vínculo, el amor, la aceptación del otro junto a uno en la convivencia, es el fundamento biológico del fenómeno social: sin vínculo, sin amor, sin apego, sin aceptación del otro junto a uno no hay socialización, ni por lo tanto humanidad. *“Cualquier cosa que limite o destruya la aceptación del otro junto a uno, desde la competencia hasta la posesión de la verdad, pasando por la certidumbre ideológica, destruye o limita el que se dé el fenómeno social, y por lo tanto lo humano, porque destruye el proceso biológico que lo genera”* (Maturana, 1984, p.163).

Uno de los conceptos que destaca Maturana en la propia evolución de los seres vivos desde el inicio de la evolución de la materia en nuestro planeta, es el concepto de *Autopoiesis*. Describiremos brevemente las cinco propiedades que caracterizan el fenómeno como tal, con el propósito de hacer más sencillo la descripción del proceso de apego, que se desprende de la característica general que caracteriza a los seres vivos, y que determina en particular la existencia humana.

“La noción de autopoiesis sirve para describir un fenómeno radicalmente circular: las moléculas orgánicas forman redes de reacciones que producen las mismas moléculas que se producen a las mismas moléculas de las que están integradas. Tales redes e interacciones moleculares que se producen a sí mismas y especifican sus propios límites son los seres vivos. Los seres vivos quedan definidos, como aquellos cuya característica es que se producen a sí mismos, lo que se indica al designar la composición que los define, como organización autopoietica: La característica más peculiar de un sistema autopoietico es que se levanta por sus propios cordones y se constituye como distinto del medio circundante a través de su propia dinámica, de tal manera que ambas cosas son inseparables”.(Maturana, 1984,p.28)

Las cinco propiedades del fenómeno autopoietico son definidas por Maturana en su obra *“La realidad: ¿objetiva o construida?”* (1995), de las que Torres, J. nos ofrece un pequeño resumen:

-La autonomía: donde se pone de manifiesto la superación de la correspondencia punto por punto con respecto al medio ambiente. Ya no es solamente una unidad constituida por una serie de órganos y funciones, sino una forma específica (autopoietica) de combinación de dichos componentes. Esto requiere de la creación de una distancia con respecto del medio circundante. Esta autonomía significa no solamente saber qué es lo relevante para nuestra propia conservación, sino también y sobre todo, qué es indiferente.

- La emergencia: es decir el surgimiento del orden cualitativo del organismo, que no pueden deducirse a partir de las características materiales o energéticas que, a su vez, lo componen. La emergencia parte del fenómeno de la dependencia, en nuestro operar, de la forma en que se organiza nuestra estructura, y de cómo esta organización se lleva a efecto. La emergencia del oren modifica la composición interna de la materia.

-Clausura de operación: los sistemas autopoieticos son sistemas cuya operación es cerrada y cuyos componentes son producidos al interior de un proceso recursivo que se lleva a cabo dentro de una redicula clausurada, que no significa cerrada en contra de apertura, sino condición de su posibilidad. Lo que está clausurado en la autopoiesis es el control mismo mediante el cual los elementos se organizan. La clausura de operación de la *autopoiesis* tiene relación directa con el nivel de estabilidad que alcanza una operación, bajo condiciones determinadas, y en la que necesariamente esta operación tiende a

formar un cálculo recursivo que siempre debe volver sobre sí mismo (autorreferente). Es decir, el sistema sólo puede disponer de sus propias operaciones, ya que no existe otra cosa que su propia operación. Esta operación única logra conformar dentro del sistema dos acontecimientos fundamentales: la construcción de estructuras y la *autopoiesis*.

-Auto construcción de estructuras: dado que la operación de los seres vivos está clausurada, no puede importar estructuras: ella misma debe construirlas. Por tanto el concepto de autoconstrucción deberá entenderse como producción de estructuras propias, mediante operaciones propias. Los sistemas clausurados en su operación producen los propios elementos, y por consiguiente, sus propios cambios estructurales. No existe una intervención causal del entorno en el sistema sin que el mismo sistema lo provoque: todo cambio de estructuras trátase de procesos de adaptación o de rechazo es, en última instancia, autoinducido.

-*Autopoiesis*: significa, en cambio, determinación del estado siguiente en el sistema a partir de la estructuración anterior a la que llegó la operación.

El sistema nervioso se puede explicar a la luz de este mismo principio fenomenológico del estar clausurado en su operación.

Hasta este momento se ha creído que el sistema nervioso, es un instrumento que los seres vivos utilizan para obtener información del medio ambiente, que luego utiliza para construir una representación del mundo, y con ello, poder responder con una conducta adecuada para sobrevivir en él. Sin embargo: *“el sistema nervioso no “capta información” del medio ambiente, como a menudo se escucha sino que, al revés, trae el mundo a la mano al especificar configuraciones del medio que son perturbaciones y que cambios gatillan éstas en el organismo”*.

El rendimiento evolutivo del sistema nervioso consiste en que posibilita la expansión del campo de estados posibles del organismo. De esta manera se trata de un aumento de configuración de los estados internos que después un observador puede enjuiciar de correlación acoplada con el mundo, pero, que en sentido restringido, no son más que formas cristalizadas del modo interno de operación de un sistema.

Esta característica expansiva de comportamiento interior que se logra mediante el sistema nervioso y que denominamos el fenómeno de conocer o aprender no es exclusivo del ser humano, sino que es extensivo a todos los seres vivos, todo operar orgánico es conocimiento.

Tal y como anuncia Maturana *“todo hacer es conocer”*, conocer es el operar de los componentes de un sistema dentro del dominio de sus estados internos y de sus cambios estructurales.

En la lógica de este principio de clausura, la evolución desarrolla unidades orgánicas individuales que se operan con autonomía. Las vinculaciones colectivas surgen en el momento en que las interacciones entre los organismos de una misma especie a lo largo de una misma historia, adquieren el carácter de recurrencia.

Estos organismos quedan acoplados en el plano de la estructura, lo que, a su vez permite la conservación de su individualidad autopoietica en la larga historia de sus interacciones. Lo colectivo, entonces, no es un fenómeno esencialmente humano sino biológico: a partir de las unidades individuales autónomas surge un orden que coordina el comportamiento operativo de las unidades individuales orgánicas, cuando entra en relaciones concurrentes.

El sustento biológico de la vida no contrapone individuo y colectividad: *“Se es altruistamente egoísta y egoístamente altruista, porque la realización individual incluye la pertenencia al grupo que integra”* (Maturana, 1984, p. 131).

La comunicación, en su sentido más general, es la coordinación de conductas que, por sí mismas, no podrían crear colectivos recurrentes. De aquí que la comunicación no transfiera contenidos, sino más bien coordine comportamientos: *“hay comunicación conductual en un dominio de acoplamiento estructural”* (Ibidem, p. 130).

Aunque la comunicación no se agota con la aparición de las conductas lingüísticas, es evidente que el lenguaje es un fenómeno inédito, por el significado inmensamente abarcador para el ser humano; aunque haya, en otros niveles del orden del mundo animal, equivalentes de comportamientos lingüísticos.

Si estos presupuestos teóricos se trasladan a la teoría del conocimiento, podríamos deducir que el conocimiento sólo es posible en la medida en que está sustentado en operaciones que no pueden entablar ningún contacto con el entorno.

La teoría del conocimiento ha discurrido hasta este momento a través de dos ejes que parecían irreconciliables: el primero, el racionalismo, que sostiene que el conocimiento no puede partir de la inmediatez de la realidad, sino solamente de la posibilidad escueta. Posibilidad significa simplemente inteligibilidad exenta de paradojas. De aquí que el conocimiento sea un proceso eminentemente deductivo que se desprende de conceptos primeros y axiomas, con tal de que cuide de no caer en contradicción.

De manera radicalmente opuesta se encuentra el empirismo que opera bajo el presupuesto de que es la realidad la que ha de decidir lo que es verdadero y lo que es falso. Los hechos son datos en bruto que pueden ser aclarados, con la única condición de que se emplee el método experimental lo suficientemente riguroso. De esta manera la realidad misma es la que confirma y la que permite descartes y errores. El empirismo sostiene, entonces, de muchas maneras y muy complejas, que existe una certeza inmediata del mundo exterior y que ella es lo confirmante.

Kant en contra del racionalismo está convencido de que los juicios universales y necesarios (todos los hombres son mortales) no pueden ser solamente analíticos, sino también sintéticos: no sólo han de tener capacidad de explicar, sino de ampliar el contenido inmediato de la realidad.

Con todo, estos juicios sintéticos que han de tener validez universal y necesaria no pueden fundarse en la experiencia del empirismo –puesto que ésta aporta sólo lo singular y lo contingente.

El problema para Kant se resuelve si es que existen juicios sintéticos a priori, que se fundamentan en principios preexperimentales y que, a pesar de eso, aportan un paso adelante en el conocimiento. Este planteamiento sitúa el problema de la estructura del conocimiento con una profundidad que sobrepasa las representaciones epistemológicas de su época. Desde entonces se va a construir en tradición comprender el conocimiento a partir de las condiciones previas de su posibilidad: *“nuestra manera de conocer los objetos, en cuanto ésta es posible, a priori (Kant)”*. La tesis final de descarga dice: *“la realidad en sí es irreconocible”*.

Maturana resume este recorrido clásico de la teoría cognitiva, en términos de trampas del conocimiento, la primera trampa es creer que el mundo de los objetos puede dar instrucciones al conocimiento, cuando de hecho, no hay un mecanismo que permita tal información. La segunda, es que una vez que no existe el control de la certeza inmediata, abandonados a la oscura interioridad de lo posible pensado, amenaza el caos y la arbitrariedad.

La primera trampa es creer que el sistema nervioso trabaja representaciones del mundo, cuando en realidad su modo de operar está determinado, de momento a momento, desde el interior de la clausura operacional. La segunda, tiende a atribuir a la clausura de operación una absoluta soledad cognoscitiva (solipsismo), y se desentiende de explicar la asombrosa conmensurabilidad entre el operar del organismo y el mundo: *“La solución, como todas las soluciones de aparentes contradicciones, consiste en salirse del plano de la oposición y cambiar la naturaleza de la pregunta a un contexto más abarcador”* (Maturana, op. Cit. P. 89).

Maturana sugiere caminar en el filo de la navaja y llevar una contabilidad lógica para encontrar salida al problema del conocimiento. Propone una distinción de la operación/la de la observación. Desde la operación, el conocimiento está clausurado y sólo responde desde sus interiores determinaciones estructurales.

El observador, que está colocado fuera de la operación y que mira desde el plano más abarcador, puede llevar a efecto enlaces causales entre operación y mundo circundante que no son accesibles (como observaciones conscientes, por ejemplo) a los organismos que los efectúan: *“al mantener limpia nuestra contabilidad lógica, esta complicación se disipa, ya que nos hacemos cargo de estas dos perspectivas y las relacionamos en un contexto abarcador que nosotros establecemos. Así no necesitamos negar que el sistema que opera en un medio que le es conmensurable como resultado de una historia de acoplamiento estructural”* (Ibíd., p. 91).

Si estas reflexiones se llevan al plano formal de la generalización, el que el conocimiento esté constituido por una operación que está clausurada quiere decir que no puede establecer ningún contacto con el entorno. Este es un principio teórico complicado que contradice toda la tradición reflexiva sobre el conocimiento y que debe quedar, aquí, consignada como llamada de atención.

Todo conocimiento sobre la realidad debe realizarse como actividad interna del conocimiento, dirigida mediante distinciones propias (para las cuales no existe ninguna correspondencia con el entorno).

La pregunta que nos asalta es entonces ¿cómo se configura el conocimiento? Toda la teoría del conocimiento depende de la respuesta que se dé a este problema. Maturana sugiere una respuesta donde propone el concepto igualmente difícil: *el acoplamiento estructural*. Esta noción presupone que todo conocimiento (que es una operación emergente autopoiética) opera como un sistema determinado sólo desde el interior mediante sus propias estructuras. Se excluye, entonces, el que datos existentes en el entorno puedan especificar, conforme a las estructuras internas, lo que sucede en el sistema.

Maturana diría que el acoplamiento estructural se encuentra de modo ortogonal con respecto a la autodeterminación del sistema. Lo que quiere decir que una certeza inmediata de la realidad, aunque no determina lo que sucede en el conocimiento, debe estar presupuesta, ya que de otra manera cesaría al autopoiesis. En este sentido todo conocimiento está previamente acoplado de manera amplia al entorno (o no existiría), pero hacia el interior del radio de acción que se le confiere, el conocimiento tiende a dar respuestas acopladas en modo estricto. La realidad por consiguiente, sirve sólo de medio amplio y abierto, para que el conocimiento aporte, desde sí mismo, acoplamientos estrictos y configurados según su propia idea de orden.

Ofrecemos a continuación un cuadro que sintetiza la evolución del concepto de inteligencia desde su enfoque monolítico al de las múltiples inteligencias.

CONCEPTO DE INTELIGENCIA	
ENFOQUE MONOLÍTICO	-Se considera como indicador de la inteligencia la rapidez en el aprendizaje. -Binet-Simon: elabora en el primer test de inteligencia para identificar la rapidez escolar. Concepto de "edad mental"
ENFOQUE FACTORIAL	-Spearman: distingue entre factor "g" (inteligencia general) y los factores específicos "s" -Thurston: introduce el concepto de inteligencia factorializada
ENFOQUE JERÁRQUICO	-Cattell: establece las categorías de inteligencia fluida y cristalizada. -Vernon: destaca el factor grupal general -Guilford: elabora el modelo tridimensional -Horn: desarrolla el modelo de cuatro niveles: recepción sensorial; asociación; organización perceptual; capacidad fluida y cristalizada.
ENFOQUE COGNITIVO	-El objeto de estudio es la evolución y el desarrollo de la inteligencia. -Piaget: se centra en el desarrollo de las formas de conocimiento. -Vigotsky: se centra en el desarrollo del potencial del aprendizaje
ENFOQUE TRIARQUICO	-Se establece la distinción entre la inteligencia académica y práctica. -Sternberg: formula la teoría tripartita de la inteligencia destacando tres dimensiones: <ul style="list-style-type: none"> • Componencial: mecanismos cognitivos mediante los que aprendemos (factor "g") • Experiencial: dando respuestas adecuadas ante las situaciones nuevas. • Contextual: práctica o social.
INTELIGENCIAS MÚLTIPLES	-Gardner: elabora la teoría de las inteligencias múltiples: Académica, Lógica-matemática, Musical, Espacial, Corporal-kinestésica, Interpersonal, Intrapersonal y Naturalista. -La inteligencia interpersonal e intrapersonal son dos de los pilares de la inteligencia emocional.

Tabla 30 Evolución del concepto de inteligencia. Fuente de elaboración propia.

5.4.2. La inteligencia emocional.

La inteligencia emocional está inscrita históricamente en la propia evolución histórica de las teorías referentes a la inteligencia, pero sobre todo, la inteligencia emocional ha evolucionado de forma biológica a la par que se ha desarrollado la propia biología en el ser humano.

En este sentido, el origen de los estudios centrados en la inteligencia emocional, aparecen a principios del siglo XX, tiene su máxima repercusión social ochenta años más tarde con la teoría de las inteligencias múltiples, y hoy por hoy son numerosas las investigaciones producidas desde los distintos campos del conocimiento humano. Por otro lado tal y como aporta Damasio, el género humano ha desarrollado a lo largo de su historia un complicado sistema integrativo neuronal que (introducir el test de Damasio 2010, en cuanto a la descripción de los relatos griegos Jasón y los argonautas describen sus emociones a través de la explicitación de cada uno de sus órganos)

Como vemos la importancia que reviste el estudio de la inteligencia emocional en el ámbito de la pedagogía es incuestionable, a este respecto podemos mencionar las conclusiones del artículo de investigación llevado a cabo por Restepo (2010) en su obra *El estado de la investigación en España sobre la Inteligencia Emocional en el ámbito educativo*, donde se destaca que "los investigadores españoles dentro del campo de la educación se articulan en torno a la clarificación del concepto y de los modelos de Inteligencia Emocional –rasgo y habilidad- así como sus instrumentos de medida: además, se ha tratado de diferenciar esta inteligencia respecto a otros constructos relacionados con el cociente intelectual y la personalidad, sin olvidar la utilidad de la IE para el mundo educativo –validez de criterio-" (p 204). De acuerdo a los resultados obtenidos en la investigación se puede afirmar que la IE parece aportar cierto grado explicativo en el ajuste socioescolar del alumnado, especialmente en lo que se

refiere a rendimiento académico y conductas disruptivas en el aula, así como respecto a otras variables como el estrés y la ansiedad de los alumnos, el consumo de tabaco y alcohol, el optimismo y la madurez vocacional. Además, el estudio constata la necesidad de diseñar, aplicar y evaluar programas de intervención centrados en las habilidades o competencias de la inteligencia emocional, con el objetivo de fomentar el crecimiento personal y facilitar el desarrollo del alumnado.

El desarrollo de la inteligencia emocional implica habilidades para:

- Percibir correctamente, valorar y expresar la emoción.
- Comprender la emoción.
- Acceder a nuestro registro emocional y generar emociones.
- Regular las emociones.

No obstante, nos sirve de referencia en cuanto a la fundamentación de las intervenciones educativas, ya que avala la hipótesis de la importancia de no desligar las competencias cognitivas intelectuales y emocionales, dado que están íntimamente relacionadas en el funcionamiento del cerebro humano, pero además debemos insistir en aquellos aspectos de la inteligencia emocional que todavía no están contempladas en los modelos educativos actuales y que se refieren entre otros a las habilidades necesarias para el desarrollo de competencias de la construcción saludable de los vínculos y la elaboración de las pérdidas de forma adaptativa.

Un aspecto que igualmente todavía está poco elaborado en torno al tema de la inteligencia emocional en el ámbito educativo, es el referente a las aportaciones que los neurocientíficos en las últimas décadas han tenido en este ámbito, así como la importancia en materia pedagógica de la aplicación de dichas aportaciones, de este aspecto nos ocuparemos en el punto siguiente.

5.4.3. Influencia de las teorías neuropsicológicas en la comprensión de la inteligencia, la importancia de la inteligencia emocional en el razonamiento.

“cuando negamos nuestras propias emociones generamos un sufrimiento en nosotros mismos o en los demás que ninguna razón puede disolver”. (Maturana, 1993, p., 26).

A lo largo de la historia de la cultura occidental, cognición y emoción han sido considerados procesos independientes, en muchos casos contrapuestos. Ya los griegos distinguían entre ‘Pasión’ y ‘Razón’, separando así el pensamiento de los sentimientos. En la concepción de la mente (el alma) para el mundo griego y la posterior cultura judeocristiana, Razón y Pasión mantienen un cierto antagonismo. El intelecto superior debe controlar las pasiones, al ser éstas emociones desbocadas, que enturbian la capacidad de pensar con claridad y asociadas casi siempre al pecado y la culpa.

Solo en tiempos más recientes y gracias a las influyentes aportaciones de científicos y neurólogos como Joseph LeDoux y Antonio Damasio, se ha aceptado considerar que la consciencia no es el único elemento que ocupa la mente o, dicho de otro modo, que el cerebro, cuya operación produce lo que llamamos el pensamiento consciente, es igualmente el origen de las emociones.

Lo que a simple vista puede parecer en el caso de la cognición, es que el soporte físico del cuerpo es irrelevante, mientras que parece resultar fundamental para las emociones, parece a la luz de las últimas experimentaciones, un error en su planteamiento, cada vez se acepta mas la interpretación de que

tanto en la emoción como en la cognición, tras los componentes conscientes subyacen e interaccionan toda una serie de mecanismos cerebrales no conscientes, que determinan de manera decisiva las características conscientes del pensamiento y la emoción.

No podemos hablar entonces de la inteligencia emocional en contraposición a la inteligencia racional, como si se dispusiesen en dimensiones antagónicas en el psiquismo humano.

Al mismo tiempo sabemos que cuando negamos nuestras emociones generamos un sufrimiento en nosotros o los demás que ninguna razón puede disolver. Aunque lo racional nos diferencie de otros animales nuestra existencia se enmarca en la conservación de un modo particular de vivir el enlazamiento de lo emocional y lo racional, que aparece expresado en nuestra habilidad de resolver nuestras diferencias emocionales y racionales a través del diálogo.

Es debido a esto que considera central para la comprensión de lo humano, tanto en la salud como en el sufrimiento psíquico o somático, entender la participación del lenguaje y de las emociones en lo que en la vida cotidiana connotamos con la palabra conversar. La palabra conversar, viene de la unión de dos raíces latinas, *cum*, que quiere decir “con” y *versare* que quiere decir “dar vueltas”, de modo que conversar en su origen significa “dar vueltas con otro”, por tanto ¿qué ocurre en el dar vueltas juntos de los que conversan, y qué pasa allí con las emociones, el lenguaje y la razón?

El lenguaje como fenómeno biológico consiste en un fluir en interacciones recurrentes que constituyen un sistema de coordinaciones conductuales consensuales de coordinaciones conductuales consensuales (Maturana, 1978 y 1988). De esto resulta que el lenguaje como proceso no tiene lugar en el cuerpo (sistema nervioso) de los participantes en él, sino que en el espacio de coordinaciones conductuales consensuales que se constituyen en el fluir de sus encuentros corporales recurrentes. Ninguna conducta, ningún gesto o postura corporal particular constituye por sí sola un elemento de lenguaje, sino que es parte de él sólo en la medida en que pertenecen a un fluir coordinado conductuales consensuales. Las palabras son por tanto, modos de coordinaciones conductuales consensuales, y es por eso que un observador hace al asignar significados a los gestos, sonidos, conductas y posturas corporales, que él o ella distingue como palabras es connotar o referirse a las relaciones de coordinaciones conductuales consensuales en el que ve que tales gestos, sonidos, conductas o posturas corporales, participan.

Algunas de las consecuencias que el autor señala dentro del quehacer humano den las conversaciones del convivir son (Maturana 1995, p.28):

1. Decir que todo quehacer humano se da en el conversar es decir que todo quehacer humano, cualquiera que sea el dominio experiencial en que tiene lugar, desde el que constituye el espacio físico hasta el que constituye el espacio místico, se da como un fluir de coordinaciones conductuales consensuales, en un entrelazamiento consensual con un fluir emocional que también puede ser consensual. Por eso los distintos quehaceres humanos se distinguen tanto por el dominio experiencial en el que tienen lugar las acciones que los constituyen, como por el fluir emocional que involucran, y de hecho se dan en la convivencia como distintas redes de comunicaciones.

2. El emocionar humano tiene su origen en el emocionar de los mamíferos y de los primates, por lo que admite la modulación consensual en el curso de las coordinaciones conductuales tanto fuera como dentro del lenguaje; por esto también nuestro fluir emocional tiene giros o cambios espontáneos que nos parecen completamente fuera de nuestra historia de convivencia consensual. Al mismo tiempo, como todo cambio emocional es un cambio de dominio de acciones y, por lo tanto, de dominio racional, debido a nuestro fluir emocional no consensual o a nuestro fluir emocional consensual fuera del lenguaje, resulta que muchas veces nuestro discurso y nuestro razonar cambian de manera que nos parece ajena al curso que un momento antes seguía nuestro conversar y, nos encontramos en un

emocionar y un razonar que nos parecen inesperados aún después de una reflexión posterior. Un observador puede describir tales cambios como el resultado de una dinámica emocional inconsciente porque surgen fuera de la consensualidad del conversar y, por lo tanto, fuera de la operacionalidad de un origen consensual accesible a la reflexión inmediata. En resumen, en nuestra vida cotidiana el entrelazamiento de nuestro emocionar sigue un curso contingente tanto a nuestro conversar como a nuestra dinámica interna y a nuestras interacciones fuera del lenguaje, pero que en general, a través de la reflexión puede traerse al conversar.

3. Hay tantos tipos de conversaciones como modo recurrentes de fluir en el entrelazamiento del emocionar y del lenguaje se dan en los distintos modos de ser seres humanos en la soledad individual y en la compañía de la convivencia, se configuran como distintos tipos de conversaciones según las emociones involucradas, las acciones coordinadas, y los dominios operacionales en la praxis del vivir en el que tienen lugar. Al mismo tiempo en la multidimensionalidad del mundo relacional humano en el lenguaje, los distintos espacios operacionales que se configuran en la recursión de las coordinaciones conductuales consensuales dan origen a dominios emocionales que no existen de otra manera. Señala en este caso algunos tipos de conversaciones que sirven para ilustrar las diferencias entre la involucración de las emociones en la comunicación homínida que no se da en el resto de los mamíferos:

a) Una cultura es una red de conversaciones que definen un modo de vivir, un modo de estar orientado en el existir tanto en el ámbito humano como no humano, e involucra un modo de actuar, un modo de emocionar, y un modo de crecer en el actuar y emocionar. Se crece en una cultura viviendo en ella como en un tipo particular de ser humano en la red de conversaciones que la define. Por eso, los miembros de una cultura viven la red de conversaciones que la constituyen sin esfuerzo, como un trasfondo natural y espontáneo, como lo dado en que uno se encuentra por el solo hecho de ser, independientemente de los sistemas sociales y no sociales a que se pueda pertenecer en ella.

b) Los distintos sistemas de convivencia que constituimos en la vida cotidiana se diferencian en a emoción que especifica el espacio básico de acciones en que se dan nuestras relaciones con el otro y con nosotros mismos. Así tenemos: 1) sistemas sociales, que son sistemas de convivencia constituidos bajo la emoción amor, que es la emoción que constituye el espacio de acciones de aceptación del otro en la convivencia. Según esto, sistemas de convivencia fundados en una emoción distinta del amor no son sistemas sociales; 2) sistemas de trabajo, que son sistemas de convivencia constituidos bajo la emoción que constituye las acciones de autonegación y negación al otro en la aceptación del sometimiento propio o del otro en una dinámica de orden y obediencia. Según esto, los sistemas jerárquicos no son sistemas sociales. Naturalmente, hay otros sistemas de convivencia fundados en otras emociones, pero lo que cabe destacar ahora es que cada uno de ellos se constituye como una red particular de conversaciones que configura un modo particular de emocionar a partir de la emoción definitoria básica.

4. Hay conversaciones que estabilizan dinámicas emocionales particulares como resultado del modo particular de entrelazamiento del lenguaje y emocionar que las constituyen.

5. Los seres humanos somos multidimensionales en nuestros dominios de interacciones y en nuestra dinámica interna, por esto participamos siempre en muchas conversaciones que se entrecruzan en nuestra dinámica corporal simultánea o sucesivamente. El principal resultado de esto, es que el emocionar de una conversación afecta al emocionar de otra, de modo que se producen cambios en el curso de las conversaciones que se entrecruzan que no tiene su origen en el ámbito relacional en que ocurren. Cuando esto pasa, los cambios en el actuar y/o razonar que se producen en los distintos dominios operacionales en que se dan las distintas conversaciones aparecen, tanto para el actor como para el observador, como inesperados e injustificables desde ellas, y pueden ser tratados por éstos como actos originales, creativos, arbitrarios, o locos, según sea la escucha y la explicación que se den

sobre su origen a sufrimiento o fallas en la realización de algunas tareas. Así, por ejemplo, si estoy en la realización de una cierta tarea y noto que alguien me observa, puedo entrar en dos conversaciones cuyas dinámicas emocionales se entrecruzan. Cuando esto pasa, como no nos damos cuenta de que en ese momento nuestro emocionar surge del entrecruzamiento de dos conversaciones y no vemos su origen en nuestro quehacer, adscribimos nuestro desencanto o desagrado a las circunstancias en que se da nuestro quehacer y las acusamos de interferir con él.

6. La mayor parte de nuestros sufrimientos surgen de conversaciones recurrentes o de entrecruzamientos de conversaciones que nos llevan de manera repetida a operar en dominios contradictorios de acciones. Esto mismo sin embargo, hace posible la terapia conversacional que se participa en psicología. En la medida en que el sufrimiento surge del vivir recurrentemente espacios de acciones contradictorias continuamente generados en el emocionar de conversaciones recurrentes o en el entrecruzamiento de conversaciones, es posible disolver el sufrimiento con conversaciones que interfieran con la recurrencia o con el entrecruzamiento de dichas conversaciones.

El darse cuenta que los seres humanos existimos como tales en el entrecruzamiento de muchas conversaciones en muchos dominios operacionales distintos que configuran muchos dominios de realidades diferentes, es particularmente significativo porque nos permite recuperar lo emocional como un ámbito fundamental de nuestro ser seres humanos. En la historia evolutiva se configura lo humano con el conversar al surgir el lenguaje como un operar recursivo en las coordinaciones conductuales consensuales que se da en el ámbito de un modo particular de vivir en el fluir del co-emocionar de los miembros de un grupo particular de primates.

Por esto, al surgir el conversar con el surgimiento del lenguaje, lo humano queda fundado de otra manera inextricable con la participación básica del emocionar. En la fantasía de la cultura patriarcal a que pertenecemos en Occidente las emociones han sido desvalorizadas a favor de la razón como si ésta pudiese existir con independencia o en contraposición a ellas. El reconocer que lo humano se realiza en el entrecruzamiento del lenguajear y el emocionar que surge con el lenguaje, nos entrega la posibilidad de reintegrarnos en estas dos dimensiones con una comprensión más total de los procesos que constituyen en nuestro ser cotidiano, así como la posibilidad de respetar en su legitimidad a estos dos aspectos de nuestro ser.

En el conversar surge lo racional como el modo de estar en el fluir de las coherencias operacionales de las coordinaciones conductuales consensuales del lenguajear. Sin embargo, la efectividad del razonar en el guiar de las coordinaciones de acciones de hacer técnico nos ciega ante el fundamento de lo racional, y transforma, desde su pretensión de no arbitrariedad, a cualquier afirmación racional en una petición de obediencia al otro que limita nuestras posibilidades de reflexión porque nos impide vernos en la dinámica emocional del conversar. Esto es importante porque, aunque parezca extraño, al hacernos cargo de la participación de las emociones como fundamento de cualquier sistema racional en el fluir del conversar, obtenemos el verdadero valor de la razón en la comprensión de lo humano.

Finalmente, el darse cuenta del entrelazamiento entre el emocionar y el lenguajear de todo conversar y, por lo tanto, que todo quehacer humano es, da fundamento a la comprensión de dos dimensiones adicionales del ser humano, esto es, la responsabilidad y la libertad: a) somos responsables en el momento en que en nuestra reflexión nos damos cuenta de si queremos las consecuencias de nuestras acciones; y b) somos libres en el momento en que en nuestras reflexiones sobre nuestro quehacer nos damos cuenta de si queremos o no queremos nuestro querer o no querer las consecuencias de este, y nos hacemos cargo de que nuestro querer o no querer las consecuencias de nuestras acciones puede cambiar nuestro quererlas o no quererlas. En estas circunstancias, tal vez lo más iluminador de estas reflexiones sobre la ontología del conversar, esté en el darse cuenta de que la comprensión racional de

lo más fundamental del vivir humano, que está en la responsabilidad y la libertad, surja desde la reflexión sobre el emcionar que nos muestra el fundamento no racional de lo racional.

5.4.4. La educación emocional y la construcción de la identidad

Damasio, en su larga producción de textos elaborados a partir de sus investigaciones en lo referente a la base neurológica de las emociones, aporta argumentos a favor de la educabilidad de las mismas mientras que los mecanismos a través de los cuales se produce la emoción son claramente similares, las circunstancias en los que ciertos estímulos han llegado a ser emocionalmente significativos no lo son. *“Hay una considerable personalización de las respuestas emocionales, y están en relación con el estímulo que las causa. Influidos por la cultura en la que hemos crecido, o como resultante de la educación individual que hemos recibido, tenemos la posibilidad de controlar en parte la expresión de nuestras emociones”* (Damasio 2011, 197). Igualmente podemos hacer referencia a las distintas estrategias que los individuos desarrollan a la hora de enfrentarse a la elaboración de las pérdidas y la construcción de nuevos vínculos.

“Las emociones sociales (compasión, orgullo, vergüenza...) incorporan una serie de principios morales y forman una base natural para los sistemas éticos” continúa añadiendo que *“los hechos y objetos que admiramos definen la categoría de una cultura, al igual que nuestras reacciones ante quienes son responsables de esos actos y objetos cuando no medias recompensas adecuadas, se reduce la posibilidad de que comportamientos considerados admirables sean emulados”* (Damasio, 2010, 204)

Es decir, necesitamos que los estudiantes aprendan a resolver problemas y que lo que aprendan les sirva en su vida cotidiana, que sepan y que sepan hacer; en realidad necesitamos “cabezas bien hechas” más que “cabezas llenas”, como dice Perrenoud tomando como referencia a Montaigne. Sin embargo, el planteamiento también es peligrosamente utilitario. Habría que preguntarse ¿qué estamos entendiendo por conocimiento? Por éste motivo, no podemos olvidar que la significación narrativa y todo lo que la simbología posee lo posee en virtud de lo que las personas son. Insistimos una vez más en que la identificación de la razón como único instrumento que tenemos para conocer la realidad es una falacia, apoyándonos en las teorías de Maturana, anteriormente expuestas, no debemos olvidar que la construcción de nuestra conciencia biográfica es principalmente simbólica y que para poder significar nuestra narración vital no podemos eludir su simbolización. En palabras de Mèlich: *“todavía hay algo más grave: identifican ‘conocimiento’ con ‘conocimiento científico’, con la racionalidad científica, y niegan al arte, a la literatura, al mito, a la religión o a la filosofía capacidad de conocer”* ya que todo lo real es simbólico y todo lo simbólico es real” (Mèlich, J.C., 1999, p.78)

5.4.4.1. La educación en el desarrollo de las emociones a través de las experiencias.

Las situaciones que nos acompañan pueden ser de diversa índole, como define J.C. Mèlich, en su libro *Educación en situaciones Límite* (1999, p. 30) podemos diferenciar varias clases de situaciones:

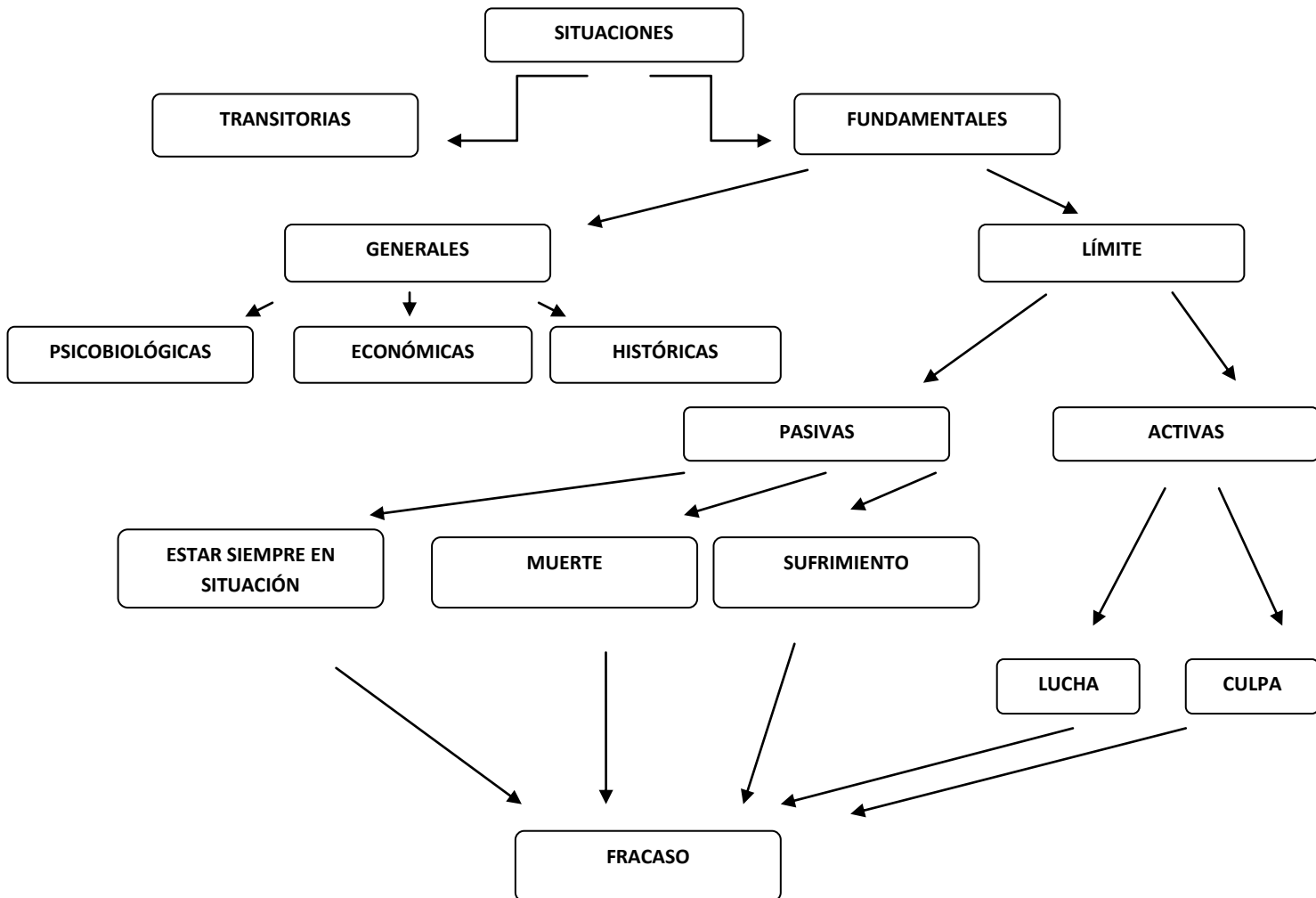


Fig. 2.: Clasificación de las situaciones. Fuente: Mèlich, J.C. (1999, p. 30).

Es innegable, el conocimiento que podemos extraer de los datos empíricos que las distintas ciencias de la educación pueden aportarnos en el conocimiento por ejemplo de los procesos de aprendizaje de un individuo, más, no podremos llegar nunca al entendimiento de la persona, si no transcendemos su máscara e intentamos llegar a su narración, a sus experiencias, a sus situaciones a su biografía, citando a Jaspers (1974, p126):“El hombre alcanza la autoconciencia a través del sufrimiento que no puede eludir”.

SITUACIONES FUNDAMENTALES	GENERALES	LÍMITE
	Psicobiológicas	Estar-siempre-en-situación
	Económicas	Muerte
	Históricas	Sufrimiento
		Lucha
RESPUESTAS EDUCATIVAS	<ul style="list-style-type: none"> - La mayoría de los programas y actuaciones educativas parten del análisis de estos contextos. - La mayor parte de las ocasiones estas situaciones son tenidas en cuenta a nivel general quedando normalmente destinado al diagnóstico individual el análisis de las situaciones personales y relacionales. - Se establecen como fuentes fundamentales de análisis en el PAPEA y en el PAD, el modelo ecológico de investigación acción es un elemento fundamental en la metodología de análisis y mejora de la convivencia 	<ul style="list-style-type: none"> - Escasa representatividad en los programas y actuaciones educativas generales. Observables en ocasiones puntuales desde la prevención terciaria. - Carecen de apreciación en el desarrollo conceptual conjunto, sus temas son tratados puntualmente de forma individual

Tabla 31 Relación entre la elección de las situaciones y las acciones educativas. Fuente propia.

5.4.4.2. La educación en el desarrollo del apego y el desapego de forma adaptativa.

A diferencia de la muerte física, Ramón Bayés (2006) define la “muerte psicológica” como el conocimiento subjetivamente cierto, que se suscita en un momento concreto de la vida, de la certeza de la muerte (29). El autor continúa afirmando que el afrontamiento de la muerte, en sí misma, no tiene por qué engendrar necesariamente sufrimiento, (...) depresión o ansiedad como respuestas conductuales, aunque en algunos casos estas sean sus secuelas (p.33).

Es posible por tanto desde este punto de vista, hablar sobre la muerte psicológica plenamente aceptada, como adaptadora del sujeto al contexto que le contiene.

En este sentido, y para que sea efectiva la aceptación del enfrentamiento de situaciones extremas, se hace necesario llevar a cabo de forma adecuada la transmisión de la información, dentro de las cuales, podemos incluir la parte concerniente a la educación formal.

5.5. El desarrollo evolutivo de los constructos del vínculo y la pérdida:

5.5.1. Las competencias en la construcción de vínculos y la elaboración de las pérdidas.

Puesto que estamos inmersos en la llamada sociedad de la información ya no es necesario que la escuela sea el lugar donde el alumno acude a recibir un cúmulo de conocimientos, dado que a éstos se puede acceder hoy con facilidad desde cualquier parte y en cualquier momento. Lo que debe hacerse es formar competencias en el alumno para que éste sepa cómo buscar el conocimiento que necesita y cómo canalizar esa información. *“El “saber hacer” más que el “saber en sí”. Tal parecer ser el*

planteamiento de los nuevos enfoques educativos que, además de lo mencionado, parten de la idea de que la escuela no ha enseñado a resolver problemas porque históricamente se ha centrado en proporcionar “saberes” que muchas veces se muestran distantes de la realidad cotidiana. Ante un mundo heterogéneo y cambiante donde lo que hay por todas partes es precisamente información, el alumno debe contar con herramientas para encarar esa realidad. A estas herramientas les han llamado competencias” (Mèlich, J.C. 1998, p. 59)

5.5.2. Concepto de competencia.

Como señalan Bisquerra y Pérez (2007, 61-82) el concepto de competencia ha sido objeto de numerosos estudios e investigaciones en las dos últimas décadas, que responden, entre otras cosas a la necesidad de afrontar la proliferación de desacuerdos relacionados con la polisemia del concepto.

En un primer momento la mayor parte de los estudios se centran en el ámbito profesional del proceso enseñanza-aprendizaje, ejemplos de estas conceptualizaciones son:

“Conjunto de conocimientos, destrezas y aptitudes necesarias para ejercer una profesión, resolver problemas profesionales de forma autónoma y flexible y ser capaz de colaborar con el entorno profesional y en la organización del trabajo” (Bunk, 1994, 9).

“La competencia resulta de un saber actuar. Pero para que ella se construya es necesario poder y querer actuar” (Le Boterf, 1994)”.

“La capacidad de desarrollar con eficacia una actividad de trabajo movilizandolos conocimientos, habilidades, destrezas y comprensión necesarios para conseguir los objetivos que tal actividad supone. El trabajo competente incluye la movilización de atributos de los trabajadores como base para facilitar su capacidad para solucionar situaciones contingentes y problemas que surgen durante el ejercicio del trabajo” (Valverde, 2001, 30).

No obstante el concepto de competencia se ha desarrollado, en estos últimos años, situándose más allá del ámbito profesional adquiriendo una dimensión holística e integral desde el punto de vista pedagógico para considerarlo *“un aspecto constitutivo del aprender a pensar, de aprender no sólo un trabajo específico sino a trabajar, de aprender a vivir, a ser, en el sentido de confluencia entre saberes, comportamientos, habilidades, entre conocer y hacer, que se realiza en la vida de los individuos, en el sentido de saber actuar en los distintos contextos de forma reflexiva y con sentido”* (Alberici y Serreri 2005, 26, citado por Bisquerra).

Desde esta última perspectiva y partiendo de los estudios anteriores Bisquerra y Pérez (2007, p66) definen la competencia como “la capacidad para movilizar adecuadamente un conjunto de conocimientos, capacidades, habilidades y actitudes necesarias para realizar actividades diversas con un cierto nivel de calidad y eficacia”

5.5.3. Construcción de las competencias emocionales.

Maturana (1995,p.25) señala como propiedades del conversar en la educación emocional cómo el niño o niña viven inmersos desde su nacimiento en el lenguaje y en el emocionar de las figuras materna y paterna así como del resto de figuras adultas y de iguales que configuran su entorno de convivencia desde el embarazo y después del nacimiento.

El resultado es que como embrión, feto, niño o adulto, el ser humano adquiere su emocionar en su convivir congruente con el emocionar de los otros seres, humanos o no, con quienes convive. Corrientemente diríamos que el niño o la niña aprende a emocionarse de los adultos y de los niños (y

otros animales) que forman su entorno humano y no humano, y se alegrará, se enternecerá, avergonzará, enojará... siguiendo las contingencias de las circunstancias en que estos se alegran, se enternecen, se avergüenzan y se enojan.

Como este proceso se da en cada nuevo ser humano junto con la constitución y expansión de éste a medida que amplía y complica su vivir en él, lenguajear y emocionar se entrelazan en un modularse mutuo como simple resultado de la convivencia con otros en el curso contingente a ésta. Al movernos en el lenguaje de interacciones con otros cambian nuestras emociones según un emocionar que es función de la historia de interacciones que hayamos vivido, y en la cual surgió nuestro emocionar como aspecto de nuestra convivencia con otros fuera y dentro del lenguajear. Al mismo tiempo al fluir nuestro emocionar en un curso que ha resultado de nuestra historia de convivencia dentro y fuera del lenguaje, cambiamos de dominio de acciones y, por tanto, cambiará el curso de nuestro lenguajear, y emociona lo llamo *conversar*, y llamo *conversación* al fluir en conversar en una red particular de lenguajear y emocionar.

Todo quehacer humano (Maturana, 1995, p.29) se da en un lenguaje, y lo que en el vivir de los seres humanos no se da en el lenguaje no es quehacer humano; al mismo tiempo, como todo quehacer humano se da desde una emoción, nada humano ocurre fuera del entrelazamiento del lenguajear con el emocionar y, por lo tanto, lo humano se vive siempre en un conversar. Finalmente el emocionar en cuya observación se constituye lo humano al constituir el lenguaje, se centra en el placer de la convivencia. El que el amor sea la emoción que funda el origen de lo humano el goce del conversar que nos caracteriza, hace que tanto nuestro bienestar como nuestro sufrimiento dependa de nuestro conversar.

Siguiendo las teorías de los mapas sensoriales desarrollada por Damasio (2010, p. 191), existen tres vías a través de las cuales se genera un sentimiento de una emoción. “La primera y más evidente consiste en tener una emoción que modifica el cuerpo. Se trata de algo que cualquier emoción hace de manera obediente y rápida, porque la emoción es un programa de acciones y el resultado de las acciones es un cambio en el estado corporal. El paso siguiente consiste en hacer que el cuerpo informe al cerebro de los cambios experimentados.

El cerebro genera continuamente un sustrato para los sentimientos porque las señales procedentes del estado actual del cuerpo están siendo referidas a los lugares apropiados de elaboración de mapas, donde estas señales son utilizadas y transformadas. A medida que una emoción se va haciendo manifiesta, se produce un conjunto específico de cambios, y los mapas de sensación sentida de la emoción son el resultado de registrar una variación superpuesta en los mapas en curso generados en el tronco encefálico y la ínsula. Los mapas constituyen un sustrato para la imagen compuesta y formada en triples lugares.

Para que el estado de sensación sentida o sentimiento se vincule a la emoción, se tiene que presentar la adecuada atención al objeto causante y a la relación temporal entre su aparición y la respuesta emocional. Esto es notablemente diferente de lo que ocurre en la vista, en el oído o en el olfato. Dado que estos sentidos están atentos a lo que sucede en el mundo exterior, las regiones correspondientes en las que se elaboran los mapas pueden limpiar, por decirlo así, sus pizarras y construir una infinidad de pautas. No sucede así en los lugares en que se siente el cuerpo, que están obligatoriamente orientados hacia dentro y son cautivos de lo que la infinita mismidad del cuerpo les suministra. El cerebro dotado de una mente consciente de tener un cuerpo es en realidad cautivo del cuerpo y de las señales que este le envía.

La primera vía para generar sentimiento, por tanto, necesita de lo que llamo un “bucle corporal”.

Otra de las vías para la elaboración de sentimientos depende del bucle corporal de simulación (el mecanismo jamesiano del “como si”), donde las regiones cerebrales que inician una cascada emocional típica gobiernan también las regiones que, como la ínsula, elaboran los mapas del cuerpo, las regiones desencadenantes piden a la ínsula que se prepare para configurar su activación “como si” fuera a recibir señales de un estado emocional X. La ventaja de este mecanismo de derivación es evidente. Dado que montar un estado emocional pleno conlleva una cantidad considerable de tiempo y consume mucha energía.

Tenemos que tener en cuenta que al igual que sucede con cualquier otra simulación, no es igual que aquello que imita. Los estados simulados son versiones atenuadas de las emociones que se expresan en bucle con el cuerpo, pero los patrones “como si”, no pueden percibirse como los estados de sensaciones sentidas que se expresan con modificaciones fisiológicas del cuerpo, porque son simulaciones, no la cosa genuina, y también porque a los patrones “como si” más débiles les resulta también más difícil competir con los patrones en curso que las versiones regulares del bucle corporal.

La otra vía de construir estados anímicos consiste en alterar la transmisión de señales corporales al cerebro. A causa de analgésicos naturales, o por la administración de fármacos que interfieren en la señalización corporal, el cerebro recibe una visión distorsionada de cuál es el estado del cuerpo en ese momento.

En el desarrollo de los siguientes puntos seguiremos fundamentalmente los textos de Bisquerra, R. (1997, 2000, 2003), Abarca, M. (2003), Herrán, A. y Cortina, M (2006) y Cortina, M. (2010).

Una vez revisada la bibliografía actual en cuanto al desarrollo de las competencias emocionales, son numerosas las clasificaciones que podemos encontrar en cuanto a los conocimientos, habilidades y actitudes que las componen, entre otras podríamos citar las desarrolladas por Saarni (1997,1998,1999, 2000), Graczyk et al. (2000), Payton et al. (2000), ISBE (Illinois State Board of Education 2006), Casel (Collaborative for Academic, Social and Emotional Learning2006) y otros muchos.

Según Bisquerra la mayor parte de los autores optan por un modelo restrictivo y específico de la inteligencia emocional, entre ellos el modelo planteado por Mayer y Slovey (2007) presta un gran ejemplo a dicha cuestión.

No obstante, nuestro planteamiento educativo de la cuestión, la investigación psicopedagógica ha puesto de manifiesto que son más efectivos los programas comprensivos que incluyen un marco amplio de competencias que una los conceptos psicológicos (inteligencia emocional) con los educativos (competencia emocional), si bien los primeros deben ser restrictivos y específicos para contribuir al desarrollo teórico científico, el segundo debe ser comprensivo, amplio e integrador, ya que en la práctica ningún ser humano se inscribe en una teoría cerrada y conclusa. Por tanto, un concepto educativo puede integrar varios conceptos psicológicos, sociales y biológicos.

Como ejemplo de lo expuesto hasta el momento, acerca del proceso todavía activo de construcción de la concreción de las competencias emocionales en consonancia con la inteligencia emocional, destacamos el cuadro de competencias que Goleman, Boyatzis y MCKee (2002, pp. 69-73) exponen en su investigación, y que abarca cuatro dominios entorno a los que se distribuyen diecinueve competencias emocionales (extraído de Bisquerra 2010, p. 145):

<i>Competencias asociadas a la inteligencia emocional</i>	
<i>Competencia personal</i>	<i>Competencia social</i>
<i>Conciencia de uno mismo:</i> 1. Conciencia emocional de uno mismo 2. Valoración adecuada de uno mismo 3. Confianza en uno mismo	<i>Conciencia social:</i> 10. Empatía 11. Conciencia de la organización 12. Servicio
<i>Autogestión:</i> 4. Autorregulación emocional 5. Transparencia 6. Adaptabilidad 7. Logro 8. Iniciativa 9. Optimismo	<i>Gestión de las relaciones:</i> 13. Liderazgo inspirado 14. Influencia 15. Desarrollo de los demás 16. Catalizar el cambio 17. Gestión de los conflictos 18. Establecer vínculos 19. Trabajo en equipo y cooperación

Tabla 32 Competencias asociadas a la inteligencia emocional. Fuente: Goleman, Boyatzis y McKee (2002) citado por Bisquerra (2010, 145)

De igual suerte que con el concepto de competencia, la delimitación del constructo de competencia emocional aparece como un tema de debate en el que todavía no existe un acuerdo unánime entre los expertos. El primer punto de discrepancia aparece en la propia designación. Así, mientras que algunos autores se refieren a la competencia emocional, otros prefieren utilizar la designación competencia socio-emocional; otros optan por utilizar el plural: competencias emocionales o socio-emocionales.

La competencia emocional es un constructo amplio que incluye diversos procesos y provoca una variedad de consecuencias. Diversas propuestas se han elaborado con la intención de describir este constructo. Sin ánimo de ser exhaustivos revisaremos seguidamente algunas de ellas y veremos igualmente la inclusión de competencias relacionadas con la construcción de vínculos y la elaboración de las pérdidas.

Salovey y Sluyter (1997) identifican cinco dimensiones básicas en las competencias emocionales: cooperación, asertividad, responsabilidad, empatía, autocontrol. Estas dimensiones se solapan con el concepto de inteligencia emocional, tal como lo define Goleman (1995), dividido en cinco dominios – autoconciencia emocional, manejo de las emociones, automotivación, empatía y habilidades sociales – que a su vez incluían la existencia de veinticinco competencias.

En la revisión de dicha propuesta, siete años más tarde, Goleman, Boyatzis y McKee (2002), proponen tan solo cuatro dominios -conciencia de uno mismo, autogestión, conciencia social y gestión de las relaciones- y dieciocho competencias. Este proceso nos permite aventurar que a medida que la ciencia nos proporcione mayores conocimientos la conceptualización de la competencia emocional avanzará necesariamente hacia una mayor concreción.

<i>Dominios de la inteligencia emocional y competencias asociadas</i>	
COMPETENCIA PERSONAL	COMPETENCIA SOCIAL
CONCIENCIA DE SÍ MISMO - Conciencia emocional de uno mismo. - Valoración adecuada de uno mismo. - Confianza en uno mismo. AUTOGESTIÓN - Autocontrol emocional. - Transparencia. - Adaptabilidad. - Logro. - Iniciativa. - Optimismo.	CONCIENCIA SOCIAL - Empatía. - Conciencia de la organización. - Servicio. GESTIÓN DE LAS RELACIONES - Liderazgo inspirado. - Influencia. - Desarrollo de los demás. - Catalizar el cambio. - Gestión de los conflictos. - Establecer vínculos. - Trabajo en equipo y colaboración

Tabla 33: Dominio de la inteligencia emocional y las competencias asociadas. Fuente: Goleman, Boyatzis y McKee (2002, 72-73) Citado por Bisquerra (2010, p. 148).

Para Saarni (2000) la competencia emocional se relaciona con la demostración de autoeficacia al expresar emociones en las transacciones sociales (*"emotion-eliciting social transactions"*).

Este autor define la autoeficacia como la capacidad y las habilidades que tiene el individuo para lograr los objetivos deseados. Para que haya autoeficacia se requiere conocimiento de las propias emociones y capacidad para regularlas hacia los resultados deseados. A su vez, los resultados deseados dependen de los principios morales que uno tiene. Así, el carácter moral y los valores éticos influyen en las respuestas emocionales de cara a promover la integridad personal. La competencia emocional madura debería reflejar una sabiduría que conlleva los valores éticos significativos de la propia cultura.

Desde esta perspectiva, toma relevancia la importancia del contexto: el espacio y el tiempo son condicionantes de la competencia emocional. Todos podemos experimentar incompetencia emocional en un momento dado y en un espacio determinado, dado que no nos sentimos preparados para esa situación.

Saarni (1997; 2000) presenta el siguiente listado de habilidades de la competencia emocional.

1. *Conciencia del propio estado emocional*: incluye la posibilidad de estar experimentando emociones múltiples. A niveles de mayor madurez, conciencia de que uno puede no ser consciente de los propios sentimientos debido a inatención selectiva o dinámicas inconscientes.
2. *Habilidad para discernir las habilidades de los demás*, en base a claves situacionales y expresivas que tienen un cierto grado de consenso cultural para el significado emocional.
3. *Habilidad para utilizar el vocabulario emocional y términos expresivos habitualmente disponibles en una cultura*. A niveles de mayor madurez, la habilidad de captar manifestaciones culturales (*"cultural scripts"*) que relacionan la emoción con roles sociales.
4. *Capacidad para implicarse empáticamente* en las experiencias emocionales de los demás.
5. *Habilidad para comprender que el estado emocional interno no necesita corresponder con la expresión externa, tanto en uno mismo como en los demás*. En niveles de mayor madurez, comprensión de que la propia expresión emocional puede impactar en otros, y tener esto en cuenta en la forma presentarse a sí mismo.
6. *Habilidad para afrontar emociones negativas mediante la utilización de estrategias de autocontrol* que regulen la intensidad y la duración de tales estados emocionales.
7. *Conciencia de que la estructura y naturaleza de las relaciones vienen en parte definidas por*: a) el grado de inmediatez emocional o sinceridad expresiva; y b) el grado de reciprocidad o simetría en la relación. De esta forma, la intimidad madura viene en parte definida por el compartir emociones sinceras, mientras que una relación padre-hijo puede compartir emociones sinceras de forma asimétrica.
8. *Capacidad de autoeficacia emocional*: el individuo se ve a sí mismo que siente, por encima de todo, como se quiere sentir. Es decir, la autoeficacia emocional significa que uno acepta su propia experiencia emocional, tanto si es única y excéntrica como si es culturalmente convencional, y esta aceptación está de acuerdo con las creencias del individuo sobre lo que constituye un balance emocional deseable. En esencia, uno vive de acuerdo con su *"teoría personal sobre las emociones"* cuando demuestra autoeficacia emocional que está en consonancia con los propios valores morales.

Las competencias socio-emocionales propuestas en Graczyk, y otros (2000), Payton, y otros (2000) y Cassel (2006), se pueden resumir en los siguientes términos:

1. *Toma de conciencia de los sentimientos*: capacidad para percibir con precisión los propios sentimientos y etiquetarlos.
2. *Manejo de los sentimientos*: capacidad para regular los propios sentimientos.
3. *Tener en cuenta la perspectiva*: capacidad para percibir con precisión el punto de vista de los demás.
4. *Análisis de normas sociales*: capacidad para evaluar críticamente los mensajes sociales, culturales y de los mass media, relativos a normas sociales y comportamientos personales.
5. *Sentido constructivo del yo (self)*: sentirse optimista y potente (*empowered*) al afrontar los retos diarios.
6. *Responsabilidad*: intención de implicarse en comportamientos seguros, saludables y éticos.
7. *Cuidado*: intención de ser bueno, justo, caritativo y compasivo.
8. *Respeto por los demás*: intención de aceptar y apreciar las diferencias individuales y grupales y valorar los derechos de todas las personas.
9. *Identificación de problemas*: capacidad para identificar situaciones que requieren una solución o decisión y evaluar riesgos, barreras y recursos.
10. *Fijar objetivos adaptativos*: capacidad para fijar metas positivas y realistas.
11. *Solución de problemas*: capacidad para desarrollar soluciones positivas e informadas a los problemas.
12. *Comunicación receptiva*: capacidad para atender a los demás tanto en la comunicación verbal como no verbal para recibir los mensajes con precisión.
13. *Comunicación expresiva*: capacidad para iniciar y mantener conversaciones, expresar los propios pensamientos y sentimientos con claridad, tanto en comunicación verbal como no verbal, y demostrar a los demás que han sido bien comprendidos.
14. *Cooperación*: capacidad para aguardar turno y compartir en situaciones diádicas y de grupo.
15. *Negociación*: capacidad para resolver conflictos en paz, considerando la perspectiva y los sentimientos de los demás.
16. *Negativa*: capacidad para decir “no” claramente y mantenerlo para evitar situaciones en las cuales uno puede verse presionado y demorar la respuesta bajo presión, hasta sentirse adecuadamente preparado.
17. *Buscar ayuda*: capacidad para identificar la necesidad de apoyo y asistencia y acceder a los recursos disponibles apropiados.

Para concluir esta revisión, repararemos en la interesante propuesta de los estándares del aprendizaje social y emocional (*Illinois Social Emotional Learning Standards*) elaborados en 2004 por el ISBE (Illinois State Board of Education), que equivaldría al Departamento de Educación del Estado de Illinois.

Estos estándares del aprendizaje social y emocional dan cuerpo al plan de desarrollo emocional que se aplica en los centros educativos de su competencia ISBE (2006). En resumen se concretan en:

Objetivo 1: Desarrollar habilidades de auto-conciencia y auto-gestión para lograr el éxito en la escuela y en la vida.

- A. Identificar y regular las propias emociones y comportamientos.
- B. Reconocer las cualidades personales y los apoyos externos.
- C. Demostrar habilidades relacionadas con el logro de objetivos personales y académicos.

Objetivo 2: Utilizar la conciencia social y las habilidades interpersonales para establecer y mantener relaciones positivas.

- A. Reconocer los sentimientos y perspectivas de otras personas.
- B. Reconocer las similitudes y diferencias entre individuos y grupos.
- C. Utilizar habilidades de comunicación y competencias sociales para interactuar de forma efectiva con los demás.
- D. Demostrar la habilidad para prevenir, manejar y resolver conflictos interpersonales de forma constructiva.

Objetivo 3: Demostrar habilidades de toma de decisiones y comportamientos responsables en contextos personales, escolares y comunitarios.

- A. Considerar factores éticos, de seguridad y sociales al tomar decisiones.
- B. Aplicar habilidades de toma de decisiones para tratar con responsabilidad las situaciones académicas y sociales cotidianas.
- C. Contribuir al bienestar de la escuela y comunidad propias.

Por nuestra parte, tras la revisión de las propuestas anteriores, entendemos las competencias emocionales como *el conjunto de conocimientos, capacidades, habilidades y actitudes necesarias para comprender, expresar y regular de forma apropiada los fenómenos emocionales*.

No podemos negar que las competencias emocionales son un aspecto importante de la ciudadanía efectiva y responsable; su dominio, de acuerdo con lo que apuntábamos más arriba, potencia una mejor adaptación al contexto; y favorece un afrontamiento a las circunstancias de la vida con mayores probabilidades de éxito. Entre los aspectos que se ven favorecidos por las competencias emocionales están los procesos de aprendizaje, las relaciones interpersonales, la solución de problemas, la consecución y mantenimiento de un puesto de trabajo, etc.

Desde 1997 en el GROU (*Grup de Recerca en Orientació Psicopedagògica*) se trabaja la educación emocional, en investigación y docencia, con el propósito de contribuir al desarrollo de las competencias emocionales. Entendemos que éstas pueden agruparse en cinco bloques: conciencia emocional, regulación emocional, autonomía personal, inteligencia interpersonal y habilidades de vida y bienestar. Gráficamente representamos estos bloques mediante un pentágono:

Este modelo pentagonal describe cinco competencias básicas que comprenden otras tantas microcompetencias y habilidades necesarias para la consecución de las mismas.

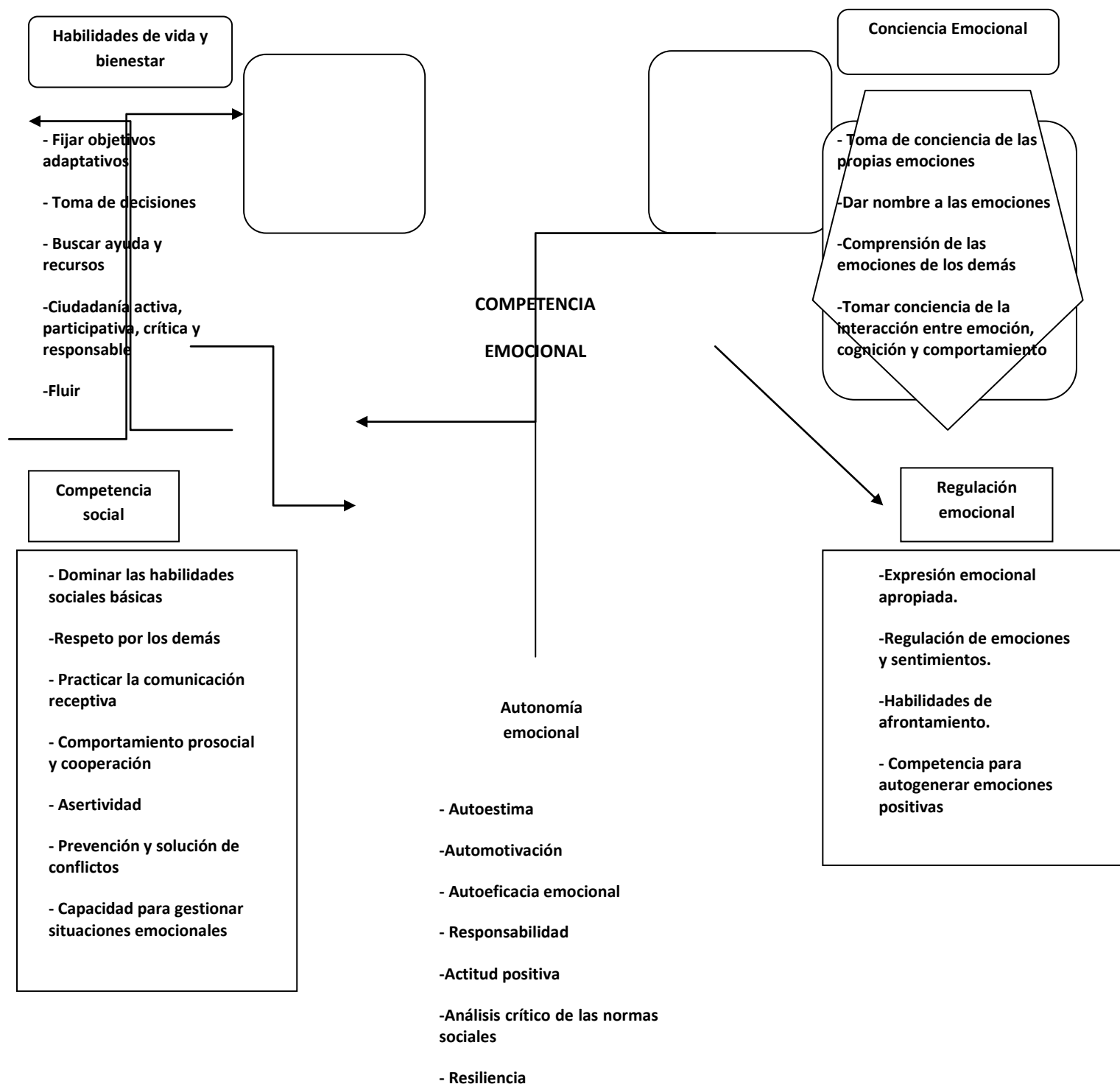


Tabla 34 Competencias emocionales básicas. Fuente: Bisquerra (2010, p. 241).

Como venimos observando, las competencias emocionales dependen de múltiples dimensiones que se interrelacionan con el desarrollo social dado que las competencias emocionales son necesarias para un óptimo desarrollo social, y el desarrollo social influye en el desarrollo de las competencias emocionales. Para facilitar el análisis de dicho desarrollo, hemos agrupado en cinco ejes, los aspectos que deberían ser atendidos en los distintos procesos de enseñanza-aprendizaje: conocimiento de las emociones, reactividad emocional, expresión emocional, conciencia de las emociones propias y ajenas y autorregulación emocional

Entendemos por regulación emocional la capacidad para regular las propias emociones, así como dar soporte para que los demás regulen sus emociones, por lo que tanto el aspecto cognitivo como el relacionado con la interacción social están relacionados íntimamente (Abarca, 1997, 31).

En el siguiente apartado que exponemos a continuación estructuraremos el análisis evolutivo del desarrollo emocional en tres períodos que se corresponden con la primera infancia, el inicio de la escolarización hasta la pubertad y la adolescencia, diferenciando en cada una las distintas dimensiones antes aludidas.

Esta estructuración se corresponde a los distintos cambios que se observan en la vida del niño o niña y que condicionan su trayectoria cognitivo emocional, la adquisición del lenguaje marca un hito desde el punto de vista cualitativo en la comprensión y expresión de las emociones así como permite una mejor interpretación y valoración de las emociones ajenas lo que promueve la autoconsciencia de tales procesos.

El nuevo contexto de aprendizaje que supone el acceso al sistema escolar incluye unos parámetros de valoración distintos a los que se poseían hasta el momento apareciendo las figuras del igual y del docente, como mediadores de una realidad compartida. Por último, la llegada a la pubertad requiere una consolidación de la identidad ante los iguales y en su paso a la edad adulta, lo que genera nuevas tensiones que pondrán a prueba las competencias emocionales adquiridas con anterioridad.

5.5.4. Desarrollo de las competencias en la construcción de vínculos en la primera infancia:

1. 6-8 meses: Como cuidó de mostrar J. Piaget, los prerrequisitos para la construcción del concepto de “muerte” hacen su emergencia, con la esencial noción de permanencia del objeto (J. Jubert, 1994).
2. A los 2 años, una de las primeras construcciones sintácticas es: “no está” [ha desaparecido] (J. Jubert, 1994). Desde los 2 años tienen lugar las *primeras intuiciones sobre el ciclo vital*, alrededor del cual hemos observado varias estrategias en las que el niño apoya su proceso intuitivo (A. de la Herrán et al., 2000):
3. Entre 2-3 años de edad las funciones yoicas han madurado lo suficiente para que el niño comprenda el significado de la muerte, si no hay factores orgánicos o emocionales que hayan interferido la normal maduración del yo.
4. A los 3 años, J. Jubert (1994) observa que, si, abiertamente pero con todo el tacto y la suavidad necesarios, se pregunta a cualquier niño si piensa o ha pensado en la muerte, o, bien si se mantiene abierta una conversación sobre el tema de la muerte, partiendo de las mil y una ocasiones que la cotidianidad ofrece, se percibirá un amplio repertorio de pruebas sobre la innegable *conciencia de la muerte* en la infancia.

5.5.4.1. Las competencias emocionales en la construcción del vínculo y la elaboración de la pérdida en la primera infancia.

Para algunos autores como Camras (citado por Abarca, 2003) las configuraciones emocionales se configuran prematuramente, aunque estas señales no son indicadores fiables de una vivencia emocional, o no siempre guarda relación con el estímulo generador. Por lo tanto según esta hipótesis la expresión de una emoción no se relacionaría con la evaluación del contexto hasta no alcanzar cierta madurez.

En éste período las competencias emocionales que más se desarrollan son las que se incluyen en la construcción del vínculo de apego con la figura del cuidador, siendo esta figura la que mediará y aportará las primeras fuentes de significado en lo que denominamos función social de las emociones.

Es comúnmente aceptado por la comunidad científica actual que la generación del vínculo afectivo, que parece consolidarse en torno a los seis meses, así como la interiorización del mismo, constituye un modelo (marcado por los mapas sensoriales definidos por Damasio), que condicionará las futuras relaciones que establezca el bebé.

Con respecto a las emociones relacionadas con el miedo, podemos decir que, al estar relacionado con las estructuras de memoria que permiten discriminar y asociar las situaciones experimentadas, en un primer momento las respuestas ante el miedo son casi inexistentes y se incrementan hacia los ocho meses.

Una de las demostraciones experimentales de la influencia de la memoria y la importancia de los vínculos en las relaciones emocionales humanas, es la predicción que desarrollamos a la desaparición de la figura de apego, anticipación que elabora a partir de la conducta del “otro”, situada esta habilidad entre los siete y doce meses.

Esta predicción, esta emoción rememorada, como explicábamos anteriormente en las teorías de Damasio, desencadena una serie de respuestas que son también percibidas somatosensorialmente y transmitidas al cerebro en forma circular, de tal forma que comienzan a establecerse relaciones entre las causas que le ocasionan placer o malestar.

El estado que se genera en este momento evolutivo es de la construcción de conductas rudimentarias de autorregulación en lo referente a la reducción del impacto de los estímulos que le causan perturbación o malestar y que podemos denominar como negativos, sin olvidar la doble polaridad que podemos atribuir a las emociones, dado que en última instancia, la consecución eficiente del objetivo suscita el desarrollo de las habilidades que nos permiten adaptarnos al medio, por lo que en su finalidad, son, a posteriori, positivas.

En esta construcción del yo autoconsciente que nace desde las emociones, y que nos permite descubrirnos en relación al “otro”, la construcción de los vínculos y las habilidades de regulación ante las pérdidas, son la piedra angular en la construcción de la identidad.

Como Maturana señalaba el lenguaje que se desarrolla en la interacción social, y que comienza a darse entre los doce y los veinticuatro meses, se desarrollan las emociones autoconscientes y sociomorales, y que varían según el contexto sociocultural, en este sentido podemos señalar que según las investigaciones llevadas a cabo por Harte y Whitesell, 1989; Stipek y otros, 1992 (citados por Abarca 1996, 10) *“los niños en una primera etapa sólo manifiestan conductas autoevaluativas ante la presencia de un adulto”* lo que induce a pensar que seguirá los criterios que este le marque tanto de forma intencionada como no intencionada, es decir por omisión, lo que marcará el grado de aparición de ciertas respuestas en detrimento de otras.

A pesar de que experiencias emocionales como la vergüenza, el orgullo, la culpa o la envidia, puedan tener la misma base biológica, la mediación que la cultura implica en la interiorización de dichas experiencias.

Sobre la génesis del duelo en el niño o la niña, podemos decir que surge cuando se desarrolla la capacidad de integrar la ausencia del objeto que desaparece (C. Cobo, 1994), y atendiendo a lo dicho hasta ahora, la base biológica de dicha emoción es compartida, no obstante la mediación de la cultura implica su interiorización.

5.5.4.2. La comprensión de los constructos del apego y la pérdida en la primera infancia.

Como hemos visto anteriormente, desde las teorías biologicistas aparece la hipótesis de la comprensión de las emociones desde su expresión. En el reconocimiento y comprensión emocional que nos permita tal reconocimiento es necesaria cierta madurez cognitiva que permita asociar las experiencias en el plano temporal, lo que requiere el desarrollo de la memoria.

En los procesos rutinarios que gatillan en el bebé, se produce la emergencia de la conciencia del sí mismo como entidad propia y conectada con el entorno. La información que perciben en las reacciones que se desencadenan tras su conducta se inicia la comprensión, (y podríamos decir atribución de significado) de las manifestaciones emocionales (Abarca 1997).

La comprensión que en este momento el sujeto posee respecto a la pérdida, hace su emergencia con la ya mencionada noción de permanencia del objeto y el desarrollo de la conciencia de sí mismo, que elaboradas en las primeras construcciones sintácticas como señala J. Jubert, 1994 (citado por Herrán Gascón, 2006, pp. 32-33), se suele manifestar en un “no está”.

Siguiendo a Herrán Gascón en su Didáctica de la muerte, a partir de los dos años ya podemos observar las primeras intuiciones del sujeto acerca del ciclo vital, señala el autor apoyándose en J. Jubert que se pueden apreciar distintas estrategias de aproximarse a este hecho:

- Juegos de cambios de roles propios: el propósito es acercarse al otro en su propia observación de lo externo que está condicionado por las atribuciones sociales del sujeto que emula.
- Cambio de roles relacionados con la evolución: el propósito es ponerse en situación futura, en un rol de sí mismo adaptado a los cambios evolutivos, lo que permite un desarrollo de las habilidades requeridas en el ajuste de nuestras acciones futuras y nuestras metas, así como el anteponerse a circunstancias en las que se supone el fallecimiento de las personas que le cuidan, y la consecuente preparación emocional ante tal evento.
- Intercambio de roles: incluyendo al otro en el juego de roles, además de intentar responder en la forma que se espera del otro, le permite la observación de lo que sus propias respuestas implican, obteniendo también información de las consecuencias de sus reacciones y comportamientos.

El análisis de las diferencias, así como la complejidad en el desarrollo del juego de roles, va desarrollándose progresivamente, en la percepción que posee del ciclo vital comienzan a evidenciar los cambios físicos de las diferentes edades, la concepción del tiempo, comienza a adquirir una dimensión cognitiva cualitativamente distinta.

Las respuestas empáticas se originan tempranamente, e igualmente se desarrollan a lo largo de un periodo extenso. Mientras que en un primer momento las respuestas son reproducciones de una muestra, como en las manifestaciones de un niño al observar reacciones emocionales de llanto en otro niño, con el desarrollo de la autoconciencia comienza a responder a las manifestaciones emocionales no ya desde la imitación sino desde la comunicación con el otro en el reconocimiento del sentimiento, encontrando ante el llanto en este período, respuestas de consuelo.

Reconocen ya, en éste momento, la importancia que supone para el reequilibrio de un sujeto que presenta tristeza, el apoyo que otra figura pueda darle. Este es uno de los principios por los que el acompañamiento en el proceso de duelo así como en la muerte, desde los centros educativos debe ser trabajado tanto desde los contenidos como desde la práctica de competencias en el afrontamiento y de habilidades de acompañamiento.

Con el desarrollo de las competencias lingüísticas, favorecemos la expresión y la comprensión de las emociones de los niños y niñas que alrededor de los dieciocho meses comienzan a manifestar respecto de sí mismo y de los demás, ampliando la comprensión de los sentimientos propios y ajenos a través de esta interacción verbal que como señala Maturana, en un bucle cerrado no solo identifica y distingue sus emociones sino que también modifica las emociones y respuestas del “otro”, ha de favorecerse la adquisición de un dominio del lenguaje comprensivo y expresivo, tanto para favorecer la comprensión personal del mismo, como para poderla transmitir y hacerla comprensible, que será el prerequisite de la búsqueda de apoyos externos.

Concluimos por tanto en este punto la interrelación que existe entre la comprensión emocional y la conciencia del yo, y las implicaciones que posee en los procesos de enseñanza aprendizaje de nuestras emociones y de nosotros mismos.

5.5.4.3. La reactividad emocional ante el vínculo y la pérdida en la primera infancia:

Cuando observamos una forma de reactividad relativamente estable en el tiempo, la denominamos *temperamento*, y este estilo de reactividad suscita a su vez un tipo de respuesta en el entorno, en lo que influirá claramente la figura de apego de acuerdo a la cultura y a su propio estilo reactivo, lo que forma un bucle de retroalimentación que conforma el estilo emocional.

Como señalan Rothbart y Derribery, 1981 (citado por Abarca 1997, 11) La comprensión, reactividad y expresión emocional “*conforman un bucle difícilmente separable*”.

Desde el primer mes de vida aparecen las primeras reacciones emocionales y se pueden observar discriminaciones en las expresiones emocionales, siendo en el segundo mes en el que podemos hablar ya de la sonrisa social y por lo tanto un incremento en las manifestaciones de alegría, lo cual es considerado por algunas investigaciones como un indicador de la mayor disposición a comunicarse. Cuando se desarrolla el reconocimiento y la valoración de las expresiones faciales, se precisa y se responde de manera más congruente a la situación.

Las expresiones de tristeza de la figura de apego es correspondida y la aparición del lenguaje contribuye a ampliar las formas de expresar afecto y consolidar las estrategias estimuladas en la interacción conjunta con la figura de cuidado.

5.5.4.4. La expresión emocional del vínculo y la pérdida.

Esta dimensión está íntimamente relacionada con el desarrollo de la comprensión de los constructos del amor y de la muerte en un contexto sociocultural concreto, las manifestaciones emocionales que expresamos obtenen determinadas respuestas por parte del “otro” que refuerzan o inhiben las conductas manifestadas.

En el primer período de vida las señales que emite el bebé gatilla, en la percepción de la madre que desencadena un tipo de conducta, de la respuesta que la figura de apego manifiesta el bebé establece relaciones de correspondencia, pero será con el desarrollo del vínculo y con la atribución de valores y significados cuando las respuestas expresivas, que en un primer momento son casi miméticas, se vayan diferenciando paulatinamente y se vayan enfatizando progresivamente.

Las manifestaciones de dolor y alegría, son captadas por los bebés e imitadas hasta poseer una autonomía referencial. Hay una tendencia en el tratamiento del duelo y la muerte con respecto a los niños y es la de esconder los sentimientos de dolor y sufrimiento ante ellos. Como hemos mencionado anteriormente tan perjudicial resultó el ocultamiento del amor y la sexualidad en tiempos no muy remotos, como lo resulta la ocultación de las expresiones de dolor y sufrimiento tanto en el que la expresa como en el que no recibe modelos para comparar las experiencias que atraviesa.

En este período se hace fundamental el reforzamiento de expresiones emocionales relacionadas con el amor y la alegría que fomenten una regulación emocional que favorezca las habilidades sociales y un mayor rendimiento afectivo, pero igualmente debemos contemplar y compartir las emociones relacionadas con el sufrimiento o el miedo para poder desarrollar habilidades relacionadas con la resiliencia.

5.5.4.5. La regulación en el establecimiento de vínculos y adaptación a la pérdida en la primera infancia.

La autorregulación es la habilidad para gestionar las propias acciones, pensamientos y sentimientos de forma adaptativa y flexible tanto en contextos físicos como sociales. Un nivel óptimo de autorregulación contribuye a la sensación de bienestar, autoeficacia y confianza en sí mismo (Saarni, 1997, citado por Abarca 2004).

Al igual que en las dimensiones la interacción de los factores madurativos y ambientales promueven la autonomía que se aprecia desde el autocontrol, inicialmente modulado por la conformidad de la figura de apego y poco a poco trasladado al interior del sujeto, o en la capacidad de retardar gratificaciones.

Los contextos interactivos en los que se desarrolla el sujeto deben ser ricos en estímulos, pero no deben exceder la capacidad de percepción que podría desbordar al bebé, no obstante estos contextos le permitirán utilizar estrategias de regulación innatas para atenuar tales sensaciones, como pueden ser cerrar los ojos o iniciar una secuencia de movimientos circulares. Si bien en un primer momento depende de la figura del cuidador para moderar la activación emocional y controlar la tensión interna provocada por los estímulos que le provocan malestar, poco a poco y unido a su independencia motriz iniciará la independencia en la regulación emocional al acercarse o alejarse de aquello que le provoca placer o malestar.

Con respecto a las relaciones de apego y el modelo para desarrollar una afectividad saludable en el bebé, las diferencias culturales son evidentes, no obstante deben tender a ejercerse de forma que éste se sienta reconocido y querido, y permitiéndoles que el vínculo pueda ser extensivo a otras figuras.

Según las investigaciones que desde el interés suscitado por la teoría de Bowlby se han ido desarrollando hasta nuestros días, lo que parece determinar un desarrollo saludable en la construcción de vínculos futuros así como en la propia autoestima del bebé se relaciona con la calidad de esta relación primera entre cuidador y bebé, tanto los factores temperamentales como los ambientales son importantes, pero lo es sobre todo a este respecto es la capacidad del cuidador para responder con emociones positivas y calmadas a las exigencias de regulación del bebé para que éste pueda llegar a experimentar la conciencia autocontrol en sus propios estados emocionales.

El siguiente punto de inflexión será el de interrelación conjunta con otras figuras para favorecer el proceso de apego a otras personas y la separación de la figura principal, lo que otorga un primer acercamiento a la experiencia de la pérdida y la utilización de estrategias que permitan al bebe autoinducirse estados emocionales que reduzcan su ansiedad y le permitan restablecer su armonía interna. Experiencias como la de la exploración o el juego en solitario serán cada vez más observadas en el bebé mientras comienza a ampliar los períodos de atención o satisfacción de sus necesidades.

Gracias a la maduración cognitiva la capacidad del bebé para anticipar los sucesos también se desarrolla y se viven con anterioridad las situaciones de malestar que dichas situaciones le provocan. Estos estados de ansiedad no son compartidos con todas las figuras sino que se manifiestan, tan solo, ante la figura de referencia emocional, esta dependencia es lo que podría llevar a la experimentación de estados incómodos ante la separación de dicha figura.

Esta será el momento en el que esta base segura establecida en el vínculo, le permita explorar y refugiarse a la par que el niño o niña fomenta el desarrollo de expresiones emocionales para atribuir significado al entorno social, referencia que guiará su propia conducta.

La justa medida entre la construcción del vínculo y la aceptación de la separación, el desarrollo de una interacción estable serán los determinantes del desarrollo emocional y social del niño o niña.

5.5.6. Desarrollo de las competencias en la construcción de vínculos y elaboración de las pérdidas desde la primera infancia hasta la pubertad:

Ésta etapa que coincide con la etapa escolar de Infantil y Primaria, y es en este contexto en el que la diversidad de experiencias con las personas con las que convive le permite incrementar y comparar diversas estrategias en las distintas dimensiones del proceso emocional. Surgen nuevos objetivos, progresa la comprensión y la regulación emocionales y se incrementan las manifestaciones empáticas.

5.5.6.1. Las competencias emocionales en la construcción de vínculos y la elaboración de las pérdidas desde la escolarización hasta la pubertad.

La aparición de las emociones autoconscientes hacia los dos años de edad generada por el reconocimiento de la identidad, de un “yo” subjetivo, se desarrolla aun más con la capacidad cognitiva, también en desarrollo, de comprender las normas que el entorno impone, así como de evaluar la propia actuación en función de las impresiones que estas emociones generan (Albarca, 1997), la evaluación de estas impresiones se ejecuta a través de la observación de las reacciones físicas que son reconocidas desde el sistema periférico hasta el sistema central a través de los mapas sensoriales descritos por autores como Damasio (1994, 1997, 2000, 2010) entre otros.

En el comienzo de éste amplio período, el desarrollo de la autoconciencia y la cognición favorecen la atribución de significado al constructo de la muerte. Entre las características que el sujeto debe haber alcanzado para llegar a la comprensión de la muerte son según Herrán Gascón (2000, 32):

- Diferenciación entre las representaciones de uno mismo y del entorno, el primer acercamiento a la pérdida viene definida por la permanencia del objeto.
- Grado de dominio del sujeto sobre el entorno: donde entra en juego las interrelaciones vivenciadas en torno a las respuestas de la figura de apego a las señales de satisfacción de necesidades así como las habilidades desarrolladas en torno a la autoinducción de estados emocionales que compensen dichas desestabilizaciones.
- Habilidad para distinguir lo animado de lo inanimado.
- Comprensión del tiempo.
- Comprender que si algo muerto ha muerto, no puede seguir haciendo ciertas cosas.

Herrán Gascón recoge en su manual de didáctica de la muerte la contemplación del desarrollo evolutivo de la muerte desde las aportaciones de diferentes autores que sintetizamos a continuación. Antes de comenzar, debemos señalar la aparente oposición que presentan algunas de las teorías defendidas por distintos autores, no obstante si realizamos una lectura más profunda, a la cual invito al lector, podemos concluir que podríamos encontrarnos tal vez ante visiones parciales de una misma realidad como si se tratara del reflejo de una misma realidad ante el prisma de diferentes espejos colocados ante ella.

Partiendo de la innegabilidad del hecho de la construcción cognitiva y emocional que el niño posee a partir de los dos años respecto al constructo de la muerte y del vínculo, que se apoya en trabajos experimentales de investigación como los de J Jubert (1994), desde el ámbito de la psiquiatría infantil destacamos las siguientes aportaciones:

- G. Gessell a partir de las observaciones realizadas con niños y niñas de entre 6 y 8 años concluye que el proceso de construcción del constructo de la muerte va desde la interiorización de la muerte del otro, a la interiorización de la propia muerte, destacando distintos hitos en dicho proceso. En un momento inicial aparecen las primeras reacciones afectivas ante la muerte a través de la muerte del otro, esta reacción se hace más intensa si el pensamiento se dirige a la muerte de la figura de apego, en este momento todavía no reconoce la muerte como inevitabilidad de la muerte propia, no hay consciencia de la posibilidad de la muerte del “yo”.

- H. Wallon sostiene que hasta aproximadamente los nueve años, la comprensión del proceso del ciclo vital pasa desapercibida en su totalidad para el sujeto, dada las estructuras cognitivas que posee para acercarse a la realidad. Indica que la idea de muerte no produce señales de amenaza en sus esquemas emocionales dado que se atribuye más a circunstancias externas concretas, a las que sí puede reaccionar, más que a un proceso interno e inevitable. Todavía no es reconocible la universalidad de la muerte y por lo tanto se hace menos visible la implicación de la propia muerte. La muerte es, como dice el autor un conjunto de imágenes flotantes y reversibles.

- F. Förster indica que la diferencia en la concepción de la vida y de la muerte que tienen los adultos frente a la que poseen los niños, reside en la distinta idea y experiencia que poseen sobre el tiempo. Se produce una comparación de cercanía o lejanía respecto a la muerte, estar muerto es similar a estar lejos. Por otro lado el distinto grado de desarrollo en las capacidades de autoobservación y autoevaluación no atribuyen las consecuencias de la muerte en la individualidad del ser lo que le priva del sentimiento de ansiedad que puede provocar en una persona adulta.

Desde el ámbito de la pedagogía autores que han hecho posible el avance en dicha materia serían en contextos escolares cercanos serían:

- J. C. Mèlich: afirma que es difícil establecer un modelo único de desarrollo del constructo de la muerte y el vínculo en edades tempranas, sin embargo señala un factor que se repite y que consta de tres fases: desconocimiento absoluto de la muerte, descubrimiento *real* de la muerte del otro, y descubrimiento de la propia muerte.

- C. Poch (1996) aludiendo en su obra al modelo explicativo de Gessell destaca las siguientes fases en el desarrollo:

a) La primera conexión que hacen los niños de nuestro contexto con la muerte, es a través del acto de matar, la enfermedad, los hospitales, la vejez... Muestra cierto interés en las tumbas, los funerales y los entierros, pero no posee la consciencia de su propia muerte. Esta primera fase, se da en torno a los seis años.

b) El desarrollo del ajuste a la realidad que se realiza a través del pensamiento concreto unido al emergente pensamiento abstracto, comienza a darse cuenta del hecho de su propia muerte aunque es frecuente que lo niegue, comienza a mostrar un interés por el sitio donde van a parar los cuerpos y por las causas de la muerte.

c) En torno a los ocho años posiblemente ya acepte el carácter universal de la muerte, incluida la suya, también comienza a interesarse por lo que sucede después de la muerte.

d) Se produce a posteriori un desarrollo en la fundamentación lógica o biológica de las explicaciones que realiza en torno a la muerte: la falta de movimiento, la ausencia de pulso, la temperatura, etc. Acepta la idea de que también morirá cuando sea mayor y no aparece un marcado interés por el tema de la muerte.

e) Se observa la tendencia de una búsqueda de respuestas en lo que ocurre tras el fallecimiento de la persona y aluden a personas cercanas que han perdido, buscan atribuir significado a un hecho que en función de su madurez, menos lejano ven.

- Por último podemos señalar a este respecto las conclusiones que extrae García A. M. (2000), presidente de la Sociedad Española de Tanatología:

a) Entre las cinco y los nueve años, a pesar del aumento de vivencias con el mundo exterior, el contexto de referencia y seguridad lo posee en su núcleo familiar. La muerte aparece causada por causas externas y al final de este período comienza a atribuirle algunas causas internas. Tienen una idea selectiva de la muerte que solo afecta a los ancianos.

b) En torno a los diez años, el conocimiento del concepto de la muerte depende de las habilidades cognitivas del niño, de las experiencias previas y de factores socioculturales, así como de las actitudes de su núcleo familiar hacia la muerte y de su capacidad para hablar abiertamente sobre ella. Podríamos definir el concepto de muerte es esta edad como universal, irreversible y permanente.

5.5.6.2. La comprensión de los constructos de apego y pérdida desde la escolarización hasta la pubertad.

El concepto de muerte biológica comprende cuatro dimensiones o subconceptos asociados (Smilansky, 1987):

No-funcionalidad: Todas las funciones vitales del ser vivo cesan una vez acaece la muerte.

Permanencia: Cuando alguien o algo ha muerto, no puede volver a vivir.

Inevitabilidad: No se puede hacer nada para evitar la muerte.

Universalidad: Todo ser vivo es mortal en su condición.

Entre los 7 y 11 años de edad el niño o la niña suele tener adquirido el concepto de muerte biológica, al vincularse su adquisición al estadio de operaciones concretas.

Es entre los 11 y los 12 años, según autores como A. M. García (2002), cuando se comienza a desarrollar el concepto real de la muerte y se toma conciencia en torno a su sentido pleno en tanto que le son atribuibles características como:

La finitud: término de la vida.

La universalidad: comienzan a desarrollar la comprensión de que toda persona muere, pero además, que puede morir en cualquier momento, aunque no será hasta el final de la adolescencia cuando se deje de asociar la muerte a la vejez o a los accidentes y la violencia.

Irreversibilidad: no retornabilidad del muerto.

Inexorabilidad: no existe forma de escapar a la muerte.

Con respecto a la construcción de vínculos, con la incorporación al sistema escolar se amplían las relaciones con iguales y con adultos. La comprensión de los propios estados afectivos y de los demás es fundamental porque contribuye a flexibilizar la conducta emocional y favorece el establecimiento y mantenimiento de las relaciones socioafectivas.

La capacidad para comprender que se pueden experimentar dos emociones opuestas entre sí ante una misma situación, es otro de los grandes logros evolutivos metacognitivos. Esta capacidad es fundamental en el desarrollo de las relaciones afectivas estables.

Es comúnmente aceptado que en esta época se producen progresos importantes en la empatía, especialmente respecto al dolor y sufrimiento ajeno. En este progreso tiene un papel importante la acumulación de experiencias emocionales que Damasio (1994) señala como efecto reverberación o resonancia, y nos permite conocer y anteponer sensaciones a través de otros o de nosotros mismos. Paralelamente se hace necesario un desarrollo en la capacidad de distanciamiento psicológico que permita al sujeto dar una respuesta adecuada.

La comprensión de la conducta de los otros y sus motivaciones se desarrolla de lo concreto a lo abstracto, es decir, primero se observa la conducta que manifiestan las personas frente a un estímulo para después darse cuenta de condicionamientos como el estado interno del que actúa.

A partir de los seis años los niños comprenden que no es la situación en sí lo que provoca la emoción, sino la evaluación que cada persona hace de la situación en sí, entendiendo además que esta situación no depende del deseo, sino también de las creencias, y que estas creencias pueden estar equivocadas

(Abarca, 1997, 26). Es por tanto un factor que deberemos tener en cuenta a la hora de poder acompañar a los alumnos en los procesos de duelo.

Igualmente importante en estos procesos de elaboración de la pérdida es que a partir de los siete años aproximadamente, se comienza a descubrir que la emoción pierde intensidad a lo largo del tiempo, y que estas emociones cambian o varían su intensidad según los acontecimientos que van ocurriendo posteriormente.

5.5.6.3. La expresión emocional del vínculo y la pérdida desde la escolarización a la pubertad.

Las reglas de expresión emocional, culturalmente adquiridas, imponen patrones de intensificación, inhibición o enmascaramiento de las expresiones emocionales dependiendo de las situaciones o los roles sociales.

Nuestro contexto sociocultural inmediato tiende a esconder las emociones relacionadas con la pérdida, sobre todo delante de los niños y niñas, esto puede hacerles llegar a la conclusión de que es un sentimiento que se tiene que esconder. Mientras que en la etapa preescolar no saben que los adultos ocultan o simulan sus expresiones emocionales e imitan la conducta son comprender el objetivo de dicha ocultación, sin embargo a partir de los seis años comprenden que podemos interpretar las emociones ajenas a través de sus manifestaciones, y que también es posible disimularlas u ocultarlas.

La regulación de la manifestación emocional en un primer momento se rige por la finalidad de evitar reacciones negativas por parte del adulto y buscar su aprobación, pero poco a poco se reconoce el valor de expresar las emociones de forma que repercuta positivamente sobre uno mismo y sobre los demás.

5.5.6.4. La regulación en el establecimiento de vínculos y elaboración de las pérdidas desde la escolarización hasta la pubertad.

A medida que progresa la comprensión y expresión del lenguaje, el desarrollo de las estrategias de regulación emocional se incrementan y se ajustan a las circunstancias.

Además el lenguaje permite al sujeto describir el estado interno, y con ello facilita la posibilidad del “otro” (adulto o par) de orientar estrategias de afrontamiento, necesarias en situaciones como el proceso de duelo.

Éste sigue siendo un proceso interno mediatizado por el contexto que envuelve al sujeto, por lo que tanto las estrategias de afrontamiento, entendidas como los esfuerzos cognitivos y conductuales para gestionar demandas internas o externas que sean percibidas como excesivas para los recursos del individuo, están condicionadas por las estrategias que los referentes emocionales han podido mostrar al sujeto en situaciones anteriores.

El afrontamiento es considerado un proceso que posee dos características principales: el elemento estresor y las estrategias.

Respecto a las estrategias que utilizamos para afrontar las situaciones estresantes, autores como Lazarus o Folkman (1984), anteriormente señalados, plantean que, primero es necesario regular la alteración emocional para favorecer en un estado más sosegado la búsqueda a la solución del problema. Además apuntan que el éxito de la regulación emocional vendrá determinado por el abanico de

estrategias disponibles y la habilidad para seleccionar éstas en función de la demanda de determinados estresores y la habilidad para implantarla.

Los tipos de estrategias de afrontamiento frecuentemente utilizados por los alumnos y alumnas de edades comprendidas entre los seis y los doce años, en situaciones sociales en las que tienen cierto control, y sobre las que podemos actuar, son:

- Estrategias de solución de problemas.
- Búsqueda de ayuda o apoyo.
- Estrategias de distanciamiento y objetivación.
- Estrategias internalizantes: autoculpación, ansiedad, conductas de preocupación...
- Estrategias externalizantes: culpabilidad externa, conductas agresivas...

Las estrategias que predominan cuando el sujeto no tiene una percepción de control sobre la situación cambian. En este aspecto nuestra labor formativa partirá de la evaluación ajustada de la realidad que determina la circunstancia y desde la reevaluada situación de control parcial sobre la situación la de reconducir dichas estrategias en función del bienestar del sujeto en su entorno.

Dentro de este grupo de estrategias encontramos:

- Estrategias conductuales de distracción: como por ejemplo cambiar de actividad (Altshusser y Ruble, 1989, citados por Abarca, 1997, p.30)
- Estrategias de distracción cognitiva: implica redirigir internamente la atención pensando, recordando o imaginando, se desarrolla en el último período.
- Estrategias relacionadas con la reestructuración o redefinición del contexto o los sentimientos que le producen malestar. Se empieza a desarrollar a finales del período.
- Estrategias de selección de la estimulación o del contexto: en la escuela se relacionan con la selección de pares en el juego, el tipo de juego que elige o rehúye y en la medida en que se desarrolla afecta a todo el ámbito social y académico.

Las personas que han desarrollado la capacidad de gestionar la atención, y que utilizan estrategias de distracción cognitiva o relacionadas con la reestructuración o el redefinición del contexto, suelen reaccionar positivamente a las situaciones estresantes.

El conocimiento y utilización de estrategias internas reflejan un avance cognitivo general y por lo tanto una mejor comprensión de las experiencias emocionales. A medida que se aumenta en edad se amplía el conocimiento sobre la duración de los estados emocionales, la habilidad para verbalizar y discriminar el estado emocional y describir las emociones propias y ajenas.

Asimismo se incrementan el número de estrategias cognitivas en el desarrollo mientras que las estrategias conductuales permanecen más o menos estables.

Tenemos que señalar antes de continuar, la importancia que posee la utilización de estas estrategias en el afrontamiento de la pérdida y el duelo. Sobre todo lo importante es la coherencia con la que dichas estrategias se moldean en el educando.

Con respecto a las estrategias de resignificación, no es raro encontrar experiencias en la que ante la manifestación emocional intensa del sujeto aportemos significaciones que pueden desorientarle, cuando se desencadena el llanto de un niño ante la muerte de un personaje de ficción en una película solemos significar la situación en la ficción y explicarle la diferencia entre el personaje y la realidad, (lo que le ayude a comprender, por ejemplo en edades tempranas, el porqué aparece en nuevas películas), pero también podemos ayudarlo a crear su propia significación sobre la muerte, aquella que se adapte a su individualidad y que le sirva hasta que cambie su visión de la realidad y vuelva a resignificar con ello sus constructos mentales.

Por otro lado, en lo referente a la utilización de estrategias para selección de estimulación o del contexto, que en un primer momento media la familia y que la escuela adapta, intentando controlar su exposición a situaciones que les generan emociones negativas o excesivamente intensas, debemos recordar las teorías de la pedagogía existencialista y en concreto a Mèlich que nos recuerda la importancia de experimentar dichas situaciones para poder alcanzar los fines que deseamos, ante su ocultación es imposible poder generar estrategias, lo que no implica que no podamos ejercer ningún control sobre dichos estímulos para adaptarlos a sus circunstancias.

La capacidad de autorregulación está muy relacionada con la capacidad para establecer relaciones. Los sujetos capaces de regular la activación emocional negativa en las interacciones sociales establecen con más frecuencia interacciones positivas, mostrando niveles más bajos de agresión y envidia, mayor capacidad para retrasar la satisfacción y mayores comportamientos prosociales Eisenberg, Guthrie, Reiser, 1997. Block y Block 1980, citados por Abarca, 1997).

5.5.7. El desarrollo de las competencias en la construcción de vínculos y la elaboración de las pérdidas en la adolescencia:

La etapa adolescente, coincide con la educación secundaria, se entiende como la culminación del desarrollo emocional ya que la mayor parte del desarrollo emocional se ha producido en etapas anteriores, sin embargo ello no implica que las estrategias y habilidades aprendidas sean utilizadas adecuadamente.

Es una etapa de grandes cambios y tensiones que pondrá a prueba todo lo que se ha ido adquiriendo anteriormente.

En éste período, las ideas generales que anteriormente se concebían en torno a las emociones pasan a ser calificadas, y lo que es más importante, matizadas. Es decir, los adolescentes comienzan a comprender que las cualidades emocionales varían en función del contexto y no son inmutables (Abarca, 2007, p.38)

La importancia de los vínculos en este momento, sobre todo se centra en el papel de los iguales, y en especial del grupo de amigos y amigas. Por un lado la necesidad de aceptación así como la influencia de la opinión del “otro”, en la construcción del autoconcepto, favorece la incorporación de valores en las descripciones de uno mismo así como el modelaje del contenido de dicha información. (Rosenberg, 1979, citado por Abarca 2007, 38).

La relevancia que esta etapa posee un adecuado equilibrio entre las evaluaciones externas y las reflexiones propias, es fundamental en lo referente a cuestiones como la autoestima que posee un papel decisivo en las variaciones del estado de ánimo así como en la percepción de las emociones negativas.

5.5.7.1. Las competencias emocionales en la construcción de vínculos y la elaboración de las pérdidas en la adolescencia.

Para A. M. García (2002, citado por Herrán Gascón, 2006, 38), la etapa de la adolescencia se caracteriza por una particular individualización de las experiencias que adquiere, es propio de este período encontrar respuestas ante los acontecimientos diarios que denotan la creencia del adolescente de un pensamiento en el que los sucesos le son concernientes en exclusividad, y se hace difícil, todavía, la comprensión de la similitud de las experiencias que acontecen al resto de personas.

La actitud que posee ante la muerte, viene condicionada por esa misma particularidad, el interés explícito que la muerte posee para él guía su propia filosofía de vida.

El adolescente acepta que la muerte es inevitable y el fin de la vida, no obstante lo ve como algo lejano y que no le atañe, a menos que haya tenido una experiencia cercana de pérdida significativa. Igualmente su futuro personal lo conciben en modo lejano, aunque siempre existen variaciones, es por tanto difícil que se involucren en su acción presente poniendo como meta su futuro.

No debemos olvidar que es propio de esta época el significar la muerte como vía de escape para tolerar situaciones para él estresantes, así como forma de castigo o venganza ante lo que considere agravios y en algunos casos como aventura que no deja de poseer cierto atractivo.

5.5.7.2. La comprensión de los constructos de apego y pérdida en la adolescencia.

Siguiendo el discurso anteriormente citado de García (2002), en la adolescencia se posee una comprensión plena del ciclo vital y es consciente de la inexorabilidad de la muerte, aunque es en esta etapa, evidentemente, cuando se desarrolla por otro lado el deseo de perdurabilidad y transcendentalidad que puede evocar incluso la concepción mágica de la realidad propia de etapas anteriores.

La unión del desarrollo del pensamiento abstracto a la conciencia de finitud que posee en este momento desemboca en los primeros cuestionamientos respecto al sentido de la vida, no obstante pese a su conocimiento en torno al carácter universal de la muerte, ésta no deja de existir la dificultad de integrarla en su universo conceptual y experiencial, por lo que suele estar todavía asociada a la vejez o a actos trágicos como accidentes y la violencia.

No son pocas las teorías que afirman la relación que existe entre la importancia que adquiere la muerte en la comprensión del resto de aspectos evolutivos del adolescente. La mayor comprensión que poseen de sus estados afectivos se muestra en las referencias a estados afectivos o sentimientos en sus explicaciones acerca de la conducta.

Un hito también importante, con el que debemos trabajar, es la comprensión de la relación que se produce entre la emoción y los estados de ánimo y la percepción, se denota en sus conversaciones, además, la afección de la percepción de la conducta del otro por sus propias emociones. Igualmente importante es la consolidación del entendimiento de la ambivalencia emocional, la vivencia de emociones opuestas ante un mismo estímulo, posible gracias al desarrollo del pensamiento hipotético-deductivo y el pensamiento holístico que junto con la capacidad de percibir los aspectos diferenciados de una situación compleja permiten, al tiempo, que estos sean integrados.

Con respecto al desarrollo de las estrategias hipotético deductivas en la comprensión emocional, autores como Ortiz (2001, citado por Abarca, 2007, 40), señalan la reversibilidad en el proceso de inferencia que utilizan no sólo en la explicación de las emociones ajenas a través de información personal, sino también de utilizar la información ajena en la explicación de sus propias emociones.

Para Ortiz este proceso está secuenciado en tres fases, primero observa si lo que percibe son una o varias emociones comparando lo que recibe con experiencias anteriores, si la información recibida no coincide con sus experiencias averigua más datos que le puedan aportar una mayor comprensión de lo que sucede, por último coordina la información personal y la situacional para comprender la información emocional que recibe.

Esta mayor comprensión de los aspectos situacionales así como de la personalidad de los otros hace que se enriquezca la respuesta empática, aunque también es frecuente una perspectiva egocéntrica de las relaciones en el comienzo de esta etapa.

Según Herrán Gascón (2006) en la adolescencia se posee una comprensión del ciclo de la vida y se descubre la muerte como inevitable en la evolución de la especie humana, el hecho de que es un proceso irreversible así como la percepción de la muerte propia como suceso que puede ocurrir en cualquier momento.

Junto a estas reflexiones comienzan a preguntarse sobre el sentido de la vida y sobre los sentimientos y acontecimientos de las vidas de las personas que han sufrido una pérdida significativa.

Aunque el sentido completo del constructo de la muerte no se adquiere hasta no haber experimentado la pérdida, en esta etapa se posee un sentido real de la muerte en la que aparecen como características:

La finitud: marca el fin de la existencia.

La universalidad: todo organismo vivo está sujeto a ella.

La irreversibilidad: no existe una vuelta atrás en el proceso.

La inexorabilidad: nadie puede escapar de ella.

5.5.7.3. La reactividad emocional ante el vínculo y la pérdida en la adolescencia.

Una de las características de la reactividad emocional en esta etapa es, según autores como Bisquerra (2010), la sobreactivación emocional, está a su vez, está condicionada por la disposición innata a reaccionar emocionalmente pero sobre todo por la adquisición en etapas anteriores de las habilidades necesarias para regular dichas reacciones emocionales y la conducta resultante.

El aprendizaje vicario se relacionaría en este sentido con la disposición a manifestar reacciones emocionales intensas, autores como Eisenberg, y colaboradores (1994; Abarca 2003, 38) indican la relación que existe entre el exceso de activación emocional y la significación de tales vivencias vicariamente inducidas que les lleva a percibir la vivencia como aversiva, siendo menos capaces de tolerar una relación empática en situaciones dolorosas que aquellos que son capaces de mantener sus reacciones emocionales dentro de un rango tolerable para ellos.

5.5.7.4. La expresión emocional del vínculo y la pérdida en la adolescencia.

La adolescencia se caracteriza, como venimos señalando, por la intensidad de las vivencias perceptivas, así como la presencia de frecuentes cambios de ánimo lo que influye nuevamente en la percepción y las respuestas emocionales en distintos momentos frente a un mismo estímulo.

Los cambios físicos experimentados en esta época junto con el desarrollo cognitivo emocional propician la emergencia de nuevas dimensiones en su identidad, la progresiva independencia del entorno familiar y el acercamiento al grupo de pares como referente en su propio autoconcepto así como las primeras experiencias de vinculación afectiva y sexual son dos de los principales cambios que se aprecian.

La expresión emocional más significativa se relaciona en este momento con estas primeras relaciones afectivas sexuales que ocupan gran parte de las conversaciones entre pares, no obstante también son significativas las conversaciones y los signos de duelo que manifiestan por las pequeñas pérdidas, referidas estas al cambio físico de la etapa infantil a la adulta, y a los cambios entre compañeros que se dan en el paso de la primaria a la secundaria. Esta es una etapa crucial en la que las estrategias que utilizan para afrontar dichos duelos les serán de utilidad en la elaboración de otros tipos de pérdidas, de igual forma las habilidades que se relacionan con el establecimiento de nuevos vínculos les servirán como apoyo en el afrontamiento de la pérdida.

Como señalábamos anteriormente en la adolescencia es aceptada la inevitabilidad, la universalidad de la muerte, no obstante esta todavía se ve como algo lejano.

Siguiendo a Herrán Gascón (2006), si observamos las conversaciones entre pares en la adolescencia, podemos apreciar que con cierta frecuencia aparecen temas relacionados con la pérdida, con el duelo, con la muerte y la agonía. Esto unido a la aparición de los cuestionamientos sobre el sentido hace surgir el idealismo y el sacrificio por las grandes causas. Muchas de estas conversaciones son, al igual que el juego en la infancia, intentos experimentales de adquirir perspectiva en estos temas.

Son diversas las expresiones emocionales que podemos encontrar en este período y que se relacionan con la personalidad de cada individuo así como de las manifestaciones socioculturales que comprenden dichas expresiones.

Los nuevos estilos de comunicación son una fuente inagotable que le permite construir su propia subjetividad desde distintas dimensiones tanto en el espacio como en el tiempo. Las formas de relación que hasta ahora predominaban y que se establecían en un contexto espacio temporal concreto ahora se ven ampliadas con las realidades virtuales que nos acompañan y a las que tendremos que dar cabida en esta educación emocional, puesto que no son pocas las ocasiones en las que los desajustes que causan los impactos emocionales que se sostienen en estos canales de comunicación son nefastos para los chicos y chicas que conocen el funcionamiento de la herramienta pero carecen de las estrategias y habilidades necesarias para que dichos canales se transformen en instrumentos que nos permitan desarrollarnos y no al contrario.

La expresión de las emociones en esta etapa viene mediatizada por los códigos que cada uno selecciona para comunicarse, puede ser desde la expresión artística a la expresión a través de las nuevas tecnologías, pero será igualmente la palabra la que sirva de enlace en la transmisión de dichas experiencias.

5.5.7.4. La regulación en el establecimiento de vínculos y elaboración de las pérdidas en la adolescencia.

Todos estos cambios requieren una gran capacidad de autorregulación emocional, se hacen más palpables las pequeñas y grandes pérdidas son frecuentes, se hace necesaria la utilización de todo su repertorio de estrategias aprendidas, algunas todavía no puestas en práctica y otras no utilizadas adecuadamente.

A pesar de la ambivalencia respecto a la confianza que pueden presentar con el entorno familiar, en su estrategia de búsqueda de apoyo serán en la mayor parte de los casos considerado como principal fuente de ayuda, aunque también se extiende a los amigos.

Abarca en su tesis (2007) recoge estudios que apuntan que lo característico de la regulación emocional en la adolescencia es su falta de flexibilidad y su radicalización en la utilización de recursos cognitivos para negar o disfrazar sus emociones, no obstante se utilizan muchas más estrategias de autorregulación que en etapas anteriores. Al final de esta etapa las tácticas de autodefensa se irán sustituyendo por estrategias de reevaluación de los acontecimientos negativos.

Si como hemos visto tanto la regulación como otras competencias emocionales se forman en la primera infancia y se afianzan en el período de la escolaridad infantil y primaria, es en la adolescencia cuando se procede a la revisión de tales competencias, decisivas son la integración adaptativa de las experiencias emocionales en el establecimiento de vínculos afectivos y en la elaboración de las pérdidas que a lo largo de sus vivencias en interacción social se han ido sucediendo.

5.6. La integración de la educación emocional en el sistema educativo. Estado actual de la cuestión.

Ingercarless y Cols (2005) proponen como principal factor promotor del duelo saludable la educación, considerando de vital importancia la explicación que se le puede dar a la muerte a través de esta, puesto que como seres humanos existe el cuestionamiento frente a su propia mortalidad y, por tal motivo, se justifica el estudio de la naturaleza de la muerte y el proceso de elaboración en dos sentidos: en un aspecto critico, en la preparación de los profesionales para promover el avance del campo y lograr sus propósitos, y en la medida en que se proporciona al público en general el conocimiento, sabiduría y habilidades útiles que resulten para afrontar y trascender los problemas relacionados con la muerte. Es factible dirigirla a los individuos de diferentes niveles educativos y edades, bien sea a nivel formal o informal.

“Los niños reciben la educación sobre la muerte mediante la observación de las acciones de los adultos, al igual que su inacción” (Ingercarless y cols., 2005, 145). Los niños logran adoptar valores y creencias a través del modelamiento. Estos modelos pueden ser físicos o simbólicos y promueven el desarrollo de actitudes básicas sobre la muerte, las cuales se fortalecen mediante las experiencias cercanas o lejanas y a través de los medios de comunicación. *“Estas actitudes se manifiestan en los ritos utilizados en cada cultura, como asistir a funerarias o cementerios. A su vez, al escuchar a adultos hablar sobre el tema, los niños aprenden de la infinidad de comportamientos no verbales que acompañan el discurso, como el tono de voz, una expresión de rostro, la constricción de un músculo facial, un ademán o silencio abrupto cuando los adultos se percatan de la presencia del menor”* (Ingercarless y cols., 2005,149).

Lo importante es ayudar a los niños a comprender y darles sentido a sus experiencias, y así generar estilos de afrontamiento apropiado ante estas situaciones comunes en la vida cotidiana.

La Reforma Educativa contempla tres tipos de contenidos educativos que deben ser tenidos en cuenta a la hora de diseñar el PCC y el diseño de las Unidades de Programación: los contenidos conceptuales, los contenidos procedimentales y los contenidos actitudinales.

La influencia del paradigma dualista cartesiano, y que a través del positivismo en la ciencia se introdujo en las aulas no sólo desde el contenido sino desde una metodología centrada en la estimación de los resultados de forma fiable, así como la optimización de los resultados conceptuales de sus productos, incide en la idea, todavía en nuestros días, de que el individuo se desarrolla de forma diferenciada en la razón y en la emoción, igualmente que lo corporal y lo cognitivo. Seguimos sin concebir al individuo como un todo, al que debemos encontrar en el proceso de enseñanza aprendizaje de forma holística.

Como hemos señalado anteriormente, el desarrollo de las competencias en la construcción de vínculos y la elaboración de las pérdidas, está íntimamente relacionado con el aprendizaje vicario y el aprendizaje por descubrimiento, por este motivo, consideramos que tanto los conflictos que puedan surgir en el aula, como las situaciones extremas (refiriéndonos a las mencionadas por Mélich), son requisito fundamental en la formación integral del alumnado.

5.6.1. Aportaciones de la psicopedagogía de la muerte y el sufrimiento en la educación emocional.

Uno de los principales antecedentes desde el ámbito no escolar es la obra de Viktor Frankl desde la Logoterapia. Tras su experiencia en el campo de concentración de Auschwitz, afirma que *“El sentido de la vida difiere de un hombre a otro, de un día para otro, de una hora a la siguiente. Así pues lo que importa no es el sentido de la vida en abstracto, en términos generales, sino el significado de la vida de cada individuo en un momento dado”* (Frankl, 1989, 17).

En el estudio sobre las actitudes psicológicas ante la muerte y el duelo realizado por F.J. Gala León et al. (2002)³ se apuntan dos momentos claves que influyen en las actitudes ante la muerte: *“uno previo a su Institucionalización (hospitalaria), en el que la muerte no infunde miedo porque esta es aceptada como parte del proceso natural de la existencia y otro, a partir de 1930, más o menos, cuando debido al desarrollo y extensión de las primeras estructuras hospitalarias comienza a ser una institución, el Hospital, el lugar reservado para morir. Podemos remontarnos a la Grecia clásica, al mundo romano, paleocristiano y a la Edad Media y veremos como el fenómeno de la muerte es percibido como algo lógico, asumible, tolerable y no desesperanzador”* (p: 41).

En lo que respecta a la adaptación a la pérdida, la educación para el afrontamiento de la muerte y el duelo a partir de las últimas décadas se ha desarrollado a través de enfoques globales que comprenden tanto la acción dirigida a la prevención, anterior a la pérdida, como la paliativa o después de la pérdida.

Para poder ofrecer una perspectiva general de aquellas experiencias y autores que han aportado un mayor conocimiento de la teoría y la práctica del proceso de aprendizaje en experiencias ligadas al sufrimiento y a la muerte hemos seguido las referencias que autores como Herrán Gascón y Mar Cortina (2006), y Pablo Rodríguez (2011) han señalado en sus investigaciones.

El duelo, en la acepción que nos incumbe, es el proceso psicológico y, en una última y posible fase, formativo, que se tiene al sufrir una pérdida.

³ “Actitudes psicológicas ante la muerte y el duelo: Una revisión conceptual” Cuadernos de Medicina Forense. Sevilla, nº 30.

Se han definido numerosos modelos del duelo, algunos de los cuales explicamos a continuación siguiendo la clasificación de Tizón (2004, adaptado):

Para elaborar, en este apartado, una descripción comprensiva de las teorías relativas a la elaboración de las pérdidas y el afrontamiento de la muerte, seguiremos en este punto a las autoras Poch C. y Herrero O., que en su libro *La muerte y el duelo en el contexto educativo* (2003) nos ofrecen una amplia variedad de recursos para afrontar el tema desde una construcción teórica sólidamente fundamentada.

Las críticas que ofrecen a los modelos actuales así como sus aportaciones se presentan a continuación:

Robert A. Neimeyer:

- Las teorías tradicionales ven la muerte o la pérdida como una realidad objetiva, suponiendo que es la misma para toda persona y en cualquier cultura.
- Presuponen que hay etapas universales de recuperación por las que toda persona debería pasar, sin diferencia alguna en dicho proceso.
- Como consecuencia de lo anterior otorgan al afligido un papel pasivo.
- Las teorías tradicionales subestiman el significado personal de la pérdida y de las acciones que uno puede llevar a cabo para superar el duelo centrándose en las reacciones emocionales compartidas.
- Todo proceso de duelo con desarrollos distintos de los prescritos en las teorías tradicionales son considerados por estas como patológicos.
- Dedicar muy poca atención a las reacciones de distintas personas ante una misma pérdida; se considera la aflicción como una experiencia privada de un individuo sin tener en cuenta su entorno. La tendencia de estas teorías es ver el duelo como una experiencia exclusiva de la persona que lo sufre.

Thomas Attig:

- Los modelos tradicionales no proveen un marco de referencia adecuado para comprender el duelo. Es decir, las explicaciones de las teorías tradicionales difieren de lo que les sucede a las personas afligidas explicado en sus propios términos.
- Estas teorías no proveen de medios suficientes para respetar la individualidad, es decir, no tienen en cuenta la variedad de los procesos de duelo; tan sólo se fijan en las estadísticas basadas en los estudios en grandes muestras.
- Las nociones tradicionales sólo sirven para reforzar la idea de indefensión que la persona sufre frente a una pérdida.
- Todas ellas sirven de poca guía terapéutica en procesos de duelo.

Attig también afirma que “no permanecemos pasivos sino que nos comprometemos activamente con los desafíos”. De este modo, se suma a los que destacan las limitaciones de los modelos tradicionales, pues tratan al ser humano como alguien pasivo que irremediamente debe pasar por una serie de fases o etapas y tratan al duelo como algo que se nos hace y no como algo que hacemos.

Erich Lindemann:

Introdujo el concepto de “trabajo del duelo”. Según este autor la forma de operacionalizar este trabajo consistía en la definición de sus tres tareas principales:

- Emancipación: en primer lugar es necesario que la persona que elabora el duelo por la pérdida de un ser querido pueda ser capaz de abandonar el apego que sentía hacia él.
- En segundo lugar y una vez realizada la primera tarea, la persona debe ajustarse a un mundo en el que el fallecido está ausente.
- Como consecuencia de lo anterior y en tercer lugar debe desarrollar nuevas relaciones.

Worden:

Recupera y expone en su obra la noción de trabajo de duelo, concibiendo al doliente como alguien que hace (y debe hacer) cosas con respecto a su propio proceso. Este autor postula varias tareas:

- La primera tarea consiste en aceptar la realidad de la pérdida no sólo en el plano intelectual sino a nivel vivencial. Consiste en asumir que la pérdida es irreversible y ello lleva su tiempo.
- La segunda tarea consiste en trabajar con las emociones y el dolor de la pérdida. Implícita en el trabajo de Worden se encuentra la idea de que la resolución de los problemas pasa por la expresión y articulación de las emociones que la persona experimenta.
- La tercera tarea consiste en adaptarse a un medio en el que el difunto no existe. De hecho las personas que elaboran un duelo suelen relatar que no eran conscientes de los roles que representaba el otro en sus vidas hasta que ha dejado de llevarlos a cabo, y por tanto se establecen nuevos roles.
- La cuarta tarea implica buscar un nuevo lugar para el difunto, emocionalmente hablando, de manera que permita al doliente seguir viviendo.

Tanto la figura de Worden como la de Attig son compatibles en lo referente a la elaboración del esquema del duelo. De tal forma que las mismas actividades desarrolladas en las tareas por el planteamiento de Worden se ve equiparado en las facetas del afrontamiento activo de Attig.

Worden	Attig
1ª tarea: aceptar la realidad de la pérdida	Faceta intelectual y espiritual de nuestro afrontamiento activo.
2ª tarea: trabajar las emociones y el dolor de la pérdida.	Faceta emocional y psicológica de nuestro afrontamiento activo.
3ª tarea: adaptarse a un medio donde el difunto está ausente.	Faceta conductual de nuestro afrontamiento activo.
4ª tarea: recolocar emocionalmente al ser querido.	Faceta social de nuestro afrontamiento activo.

Tabla 35 Comparación entre tareas del duelo. Fuente: Poch C. y Herrero, O., (2003, p. 141)

El hecho de considerar al individuo como alguien proactivo e implicado en su propio proceso implica una utilización distinta del discurso médico que considera al duelo como una enfermedad. Por eso nos adscribimos a la visión del duelo como un trabajo o como algo que pide a la persona su implicación, puesto que su sentido de identidad queda modificado, tal y como hemos significado anteriormente.

No es sino a través de la significación a los acontecimientos y situaciones que acaecen en nuestras experiencias previas, y por lo tanto, del lugar que ocupan en nuestra trayectoria vital. No es por tanto más que por medio de los testimonios, de las narraciones de vida a través de las que podemos trabajar el duelo y la pérdida. Más que dar sentido a la muerte, la mayor parte de las ocasiones es darse sentido a sí mismo en un escenario en el que el difunto no está físicamente.

5.6.2. Programas precursores de la educación para la pérdida en España:

Las propuestas de Pedagogía de la Muerte realizadas en las últimas décadas tanto en España como en otros países suelen presentar enfoques globales que comprenden tanto la acción educativa preventiva, anterior a la ocurrencia de una pérdida, como paliativa o después de la pérdida.

Seguiremos en este apartado la clasificación que establece Herrán, A (2006, p, 76) de las experiencias que se han llevado a cabo en estos últimos años en nuestro país en materia de educación para la muerte que el autor divide en las llevadas a cabo en el ámbito formal y no formal de la educación.

a) Desde ámbitos no escolares:

- Elizabeth Kubler-Ross: Psiquiatra suizo-estadounidense, una de las mayores expertas mundiales en la muerte, los moribundos y los cuidados paliativos. Autora, de *On Death and Dying* (Sobre la muerte y los moribundos) 1969, donde expone su conocido modelo Kübler-Ross por primera vez. Empezó impartiendo seminarios en los que participaban enfermos terminales que contaban al público acerca de su situación y cómo la atravesaban. *“Mi meta era romper con la barrera de negación profesional que prohibía a los pacientes expresar sus más íntimas preocupaciones”*, escribía.

En esa y otras doce obras, sentó las bases de los modernos cuidados paliativos, cuyo objetivo es que el enfermo afronte la muerte con serenidad y hasta con alegría. Entre otros, del reconocido libro. Ha publicado diversos libros, destacamos aquí el que lleva por título *“Los niños y la muerte”* (1992). Este libro está enfocado principalmente para familiares y amigos de un niño con una grave enfermedad, o que haya perecido. Está basado tanto en la experiencia personal de la autora como en testimonios de niños y familiares que se han enfrentado al deceso y la pérdida. Aborda muchos aspectos: desde la sabiduría de los niños hasta el duelo de la familia. Otras dos obras para niños son: *“Carta a un niño con cáncer”* y *“Recuerda el secreto”* que se pueden considerar como un ensayo para niños en donde la autora se dedica a explicar, de manera muy sencilla y amena, una serie de conceptos básicos para entender la vida y la muerte y *“Recuerda el secreto”*

-El doctor en filosofía y psicoanalista Rubén Bild, introduce en 1982 los cuidados paliativos en España. Dirige el Centro de docencia del Acompañamiento Creativo para el trabajo psicoterapéutico con familias que tienen que enfrentar situaciones de enfermedad grave o terminal, pérdidas y duelos patológicos. Ha creado un equipo asistencial, docente y de investigación en cuidados paliativos, pediátricos y de adultos, y es autor de numerosas publicaciones sobre la muerte y el morir.

El Acompañamiento Creativo es una metodología que desarrolla Bild en colaboración con otros autores desde 1984. Su instrumentación permite dar respuestas a las necesidades psicofísicas de la persona que va a morir y de su familia. Esta metodología aplica técnicas que articulan el pensamiento psicoanalítico, el psicodrama y el análisis transpersonal. La aplicación de estas técnicas contribuye a facilitar los procesos de duelo y a desbloquear situaciones de sufrimiento. De esta forma pretende despojar al proceso del morir de sus aspectos lúgubres y encaminarlos en la experiencia de la creatividad.

- El doctor Fidel Delgado, desde la psicología clínica, trabajó varios años en el Hospital de “La Paz” de Madrid. Actualmente imparte cursos relacionados con el afrontamiento del duelo y de la muerte, y ha intervenido en varios congresos y jornadas relacionados con el tema. Es autor de dos libros: “Sacando jugo al juego” (1993) y “El Juego consciente” (1986).

- Joaquim Jubert y Gruart, neurólogo e investigador, apunta la necesidad de los individuos de nuestra sociedad del saberse mortales para aprender a vivir. Estudioso del tema desde los ámbitos psicosociosanitarios, pedagógicos, antropológicos y mitológicos, codirigió junto a Anna María Moral, el curso “La muerte, el morir y el más allá”, en el Instituto Psicomédico Axios de Girona. Realiza también charlas para Asociaciones de Padres y Madres de alumnos y cursos para la Escola d’Estiu de Menorca.

- Alfonso Miguel García Hernández, es presidente de la Sociedad Española de Tanatología y aborda la cuestión desde la formación de profesionales de Ciencias de la Salud y la antropología. Dirigió dos Títulos Propios de la Universidad de la Laguna acerca de cuidados paliativos al final de la vida. En su artículo “Currículum y Educación para la Muerte”, tras hacer un análisis de los documentos sobre el constructo infantil de la muerte, propone ayudar al niño a que alcance una comprensión realista y gradual de dicho constructo. En consecuencia resulta evidente la necesidad de diseñar, desarrollar y evaluar programas educativos en el ámbito de la educación emocional, donde se integre el constructo de la muerte. Desde una propuesta educativa con una metodología que favorezca el proceso de enseñanza-aprendizaje, justificando, según el autor, una metodología constructivista y los ciclos en los que se irá concretando: planteamiento de la información, búsqueda de la información, intento de solución, generalización y aplicación a nuevos contextos.

- Desde el ámbito de la Filosofía y la Teología el doctor Francesc Torralba, crea un Posgrado en la Universidad Pompeu Fabra de Barcelona con el título de “La Muerte. Aprender a vivir, ayudar a morir”, que se estuvo impartiendo desde 1998 hasta 2004. Este autor pretende que la muerte pueda llegar a entenderse como parte del proceso natural del crecimiento y prepararnos para aceptarla. El estudio de los principios universales de la Filosofía y de las aportaciones recientes de la Psicología Evolutiva sirve de apoyo en la revisión de temores y creencias desde una perspectiva amplia y esclarecedora.

- J.H. Bouché Peris y M. García Amilburu, desde el ámbito de la pedagogía en la UNED, han incluido el tema de la Pedagogía de la Cotidianidad donde entre sus contenidos podemos encontrar la Educación para la Enfermedad y la Educación para la Muerte. Con este planteamiento trabajan en la contingencia de la realidad en la escuela y su afrontamiento diario dentro del seno de la antropología de la educación.

-Patxi Izaguirre ha dirigido desde la perspectiva psicológica un seminario para educadores sobre cómo tratar la muerte en la escuela. Desarrolla actividades de supervisión –formación para casos de duelo y lleva un grupo terapéutico de familiares que han perdido un miembro. Además orienta centro durante crisis concretas e imparte conferencias en escuelas de madres y padres. Ha publicado artículos en prensa, así como una Guía Educativa dirigida a la infancia *Psicopedagogía de la Muerte: Educar para la Vida*.

Iniciativa conjunta del Ayuntamiento de Leganés y del Colegio de Psicólogos de Madrid: Esta iniciativa enmarcada en el ámbito socioeducativo, aparece tras los atentados del 11-M. El Colegio de Psicólogos elaboró tres documentos: “*Pautas generales de actuación en el colegio o en el instituto después del atentado*”, “*Algunas consideraciones y criterios de actuación*” y una “*Guía de orientación para profesores*”. El Ayuntamiento se encargó de hacer llegar estos apeles a todos los centros precedido de una carta dirigida al Equipo Directivo donde además añadía otros documentos de asesoramiento como “*Orientaciones para familias*” realizado por la orientadora del Liceo San Pablo, “*Orientaciones del Equipo de Atención Temprana de Leganés para las madres y padres de las Escuelas Infantiles*”.

- El doctor en Psiquiatría Carlos Monera Olmos dedicó su tesis doctoral (1999) a las *“Respuestas cognitivas de la población escolar al fenómeno de la muerte. Un estudio evolutivo y descriptivo”*, en la Universidad de Murcia. El trabajo estudia las actitudes y pensamientos que posee el niño respecto al fenómeno de la muerte y para ello, realiza una búsqueda bibliográfica y analiza las publicaciones realizadas sobre el tema además de valorar las respuestas de 1.511 escolares a las diferentes cuestiones planteadas en torno al tema. Constata cómo los escolares comprendidos entre los 4 y los 14 años van adquiriendo en sintonía con su desarrollo evolutivo, los conceptos que definirán el exacto conocimiento del hecho de la muerte: la universalidad, la irrevocabilidad, la causalidad, la cesación de las funciones corporales, las manifestaciones afectivas y las imágenes. Los resultados de este trabajo aportan un marco de referencia de normalidad para el estudio de situaciones patológicas o conflictivas donde está distorsionado el concepto de muerte como son: niños en situación terminal, niños homicidas, niños con intento de suicidio y niños con conducta de alto riesgo físico. El trabajo también aporta pautas para mejorar por parte del médico el acercamiento al niño moribundo y a su familia. Se utilizaron diferentes instrumentos de evolución, entre ellos más de 400 dibujos sobre el tema de investigación, así como entrevistas personales.

- Desde el ámbito de la Medicina, el doctor Vicente Andrés Luis, defiende su tesis doctoral *“La muerte y al morir: Planteamiento filosófico. Diagnóstico clínico del proceso del suceso. Cuestionamiento crítico del principio de causalidad aplicado a las causas de muerte”*, dirigida por el Dr. Luis Montiel Llorente, en la Facultad de Medicina de la Universidad Complutense de Madrid.

b) Desde el ámbito escolar:

- Concepció Poch, M^a Antonia Plaxats, Jesús Cosido y Joan Carles Mèlich. Estos autores denominan su trabajo *Pedagogía de la vida y de la muerte*, se empezó a llevar a cabo con niños y niñas de ciclo superior de primaria en el año 1988 en torno a la visita a un cementerio. Dicha experiencia está explicada en el apéndice del libro *“Situaciones límite y educación”* de J. C. Mèlich, profesor de Filosofía de la Facultad de Educación de la UAB, parte de cuya tesis doctoral -1987- se había dedicado a la Pedagogía de la Finitud. En julio de 1993, M.A. Plaxats, psicoterapeuta y trabajadora social, y V. Teixidor, maestro de educación primaria, presentaron una experiencia piloto realizada con alumnos de 5º y 6º de EGB en la Escuela de Verano de l'Associació de Mestres Rosa Sensat. En esta Escuela, M^a Antonia Plaxats y Valentí Teixidor conocieron a Concepció Poch, licenciada de filosofía y profesora de secundaria, que desde el año 1991 se dedicaba a la investigación y docencia pedagógica sobre la muerte, y que colaboraba en ese momento con el profesor Mèlich. En 1994 se constituyó un equipo de trabajo integrado por Mèlich, Poch y Plaxats, que diseñaron el curso *“Educar per a la Vida: Educar per a la Mort”* al que se incorpora posteriormente Cosido, terapeuta personal. Han venido desarrollando publicaciones, cursos conferencias, coloquios y asesoramientos puntuales a escuelas en la muerte de algún miembro de la comunidad.

Joan Carles Mèlich, aborda el tema de la educación para la muerte desde el punto de vista filosófico y antropológico, parte por tanto desde los fines educativos ligados a la condición humana en su devenir histórico, es decir parte de la concepción del ser humano de Jaspers y la corriente filosófica existencial: *“El ser humano está siempre en trayecto. <<Estar en trayecto>> quiere decir estar en un trayecto concreto, estar inscrito en una tradición, en un tiempo y en un espacio cultural, es decir, vividos. Desde su condición finita, es imposible para el ser humano eludir esta condición de movilidad. Cualquier fijación, cualquier fin de trayecto, representa el fin de la finitud, es decir, la muerte. Somos finitos, pero la finitud no es la muerte. La finitud es el trayecto que va desde el nacimiento hasta la muerte. La finitud es la vida que uno sabe limitada, la vida anclada en el tiempo y en la contingencia. Desde este punto de vista, la muerte no forma parte de la finitud, más bien es su condición, una de sus condiciones, pero, al mismo tiempo, es también su negación.”*

Una de las conclusiones que a lo largo de sus trabajos e investigaciones llevadas a cabo desde el planteamiento filosófico de la pedagogía de la finitud, es la necesidad del hombre de establecer significados a lo largo de su vida, que variarán de perspectiva en función de las experiencias futuras pero que darán un sentido identitario al narrador y a la vez biógrafo de la historia de una vida. *“Por eso, por la finitud, la vida humana es biografía, vida narrada, identidad narrativa. Una vida humana, o una vida vivida humanamente, es una identidad con sentido.”* De ahí que la escuela deba favorecer la elaboración narrativa de la biografía del individuo sobre todo en sus contingencias diarias (existencial, narración rituales).

- Agustín de la Herrán, Isabel González, M^a José Navarro, M^a Vanessa Freire y Soraya Bravo. Desde 1997, este grupo de trabajo ha investigado cómo entienden los niños la muerte y cómo fundamentar una Educación para la Muerte desde la Educación Infantil, desde una perspectiva normalizadora, orientada a su mejor comprensión. En 1997 A. de la Herrán, pedagogo y profesor de Didáctica en la Facultad de Formación del Profesorado de la UAM, junto a su equipo de trabajo, se dedican fundamentalmente en este aspecto a impulsar su metodología didáctica y la formación del profesorado necesario en la Educación Infantil en esta materia.

Algunas de las aportaciones teórico-prácticas que sirven de apoyo en la investigación de este grupo son señalados en la publicación de *“La muerte y su didáctica”* (2006, p. 82):

- La consideración de la “Educación para la muerte” como un posible tema transversal de transversales como propuesta técnico-reflexiva, laica, compleja y evolucionista, desligada de toda opción doctrinaria.
 - Habilitación de la muerte como contenido educativo universal y evolutivo.
 - Apertura o ampliación del concepto de muerte, más allá de su acepción trágica y paliativa: momentos significativos, muerte parcial, secuencias, reciclaje, etc.
 - Relación entre la muerte y la (auto) educación de la conciencia.
 - Diseño epistemológico (fundamentos y métodos) para el desarrollo de una “Educación para la muerte” desde la Educación Infantil.
 - Presentación de la estructura curricular tridimensional, formada por temas longitudinales, transversales y radicales.
 - Presentación de un triple enfoque de la “Educación para la muerte”: paliativo, preventivo y complejo-evolutivo.
 - Normalización de las propuestas metodológicas habituales como medio de desarrollo preferente del enfoque preventivo e integrador de la Educación para la muerte.
 - Sistematización de recursos didácticos de Educación para la muerte.
- Vicenç Arnaiz. Psicólogo escolar. Trabaja en el EAP (Equip d’Atenció Primerenca de Menorca) de Mahón. Miembro del consejo de dirección de la revista *“Aula infantil”* y colaborador de la revista *“Aula de Innovación Educativa”*. Ayuda a las escuelas a mejorar su contexto y a convertirse en “talleres de cultura educativa”, propone prácticas educativas complejas donde apuesta por la cooperación de las familias y romper tabúes modernos como el de la muerte.
- Anna Nolla. Maestra. Trabaja en el CREDAV Jordi Perelló del Vallés Occidental (Barcelona). Realizó un trabajo de investigación fruto de una licencia por estudios del Departament d’Ensenyament de la

Generalitat de Catalunya titulado *“Pedagogía de la vida i de la mort: eines d’acció tutorial i propostes didàctiques per a l’educació primària”* (1999-2000).

Entre otras aportaciones, podemos destacar las herramientas de trabajo que nos invitan a la reflexión y que permiten elaborar ideas propias y generar una opinión sólida sobre la pedagogía de la vida y de la muerte desde la cual se podrá desarrollar una intervención educativa más adecuada. Se toman como marco de referencia las investigaciones y los trabajos previos de autores como Mèlich, Poch, o Jaspers.

Los objetivos del trabajo fueron detectar las dificultades reales de los educadores ante la temática, delimitar los ejes básicos del pensamiento de algunos autores contemporáneos, ofrecer orientaciones psicopedagógicas a los tutores, localizar recursos didácticos que puedan hacer referencia al tema y proponer actividades de enseñanza aprendizaje y actividades de evaluación para trabajar en el aula.

- Mar Cortina Selva es maestra y psicóloga, presidenta de la Asociación Española de Tanatología, investiga y trabaja en la Psicopedagogía de la muerte desde 2001. Se formó con Rubén Bild en el acompañamiento creativo en el año 1992. Desde entonces realiza diferentes actividades (escuelas de padres, acciones formativas con docentes, comunicaciones...) con el objetivo principal de normalizar la muerte desde la educación, en tanto en cuanto nos permite facilitar el desarrollo pleno de nuestras potencialidades como seres humanos, y devolver así a la educación, su papel formativo, en su acepción más amplia. Las actividades que realiza se destinan a proveer de recursos interiores y exteriores, para satisfacer necesidades personales y profesionales a través de:

- Educación: Orientaciones metodológicas adecuadas a las diferentes edades y sus necesidades, tanto de manera preventiva como paliativa, deducidas de la psicología evolutiva en relación a la idea de la muerte y sobre el proceso del duelo; estudio y sistematización de recursos didácticos de Educación para la Muerte en Educación Secundaria.

- Sociología: Reflexión crítica sobre las creencias y temores, tanto sociales como personales.

- Psicología: Supervisión y asesoramiento a padres y docentes en los procesos de duelo.

- Organización de las “Jornadas sobre el Amor y la Muerte”, desarrolladas en Valencia con periodicidad bianual.

- Claudia Grau Rubio: desde el ámbito de la Educación Especial, esta investigadora se ha preocupado por la integración escolar de los niños con enfermedades crónicas o terminales. El objetivo de sus trabajos es normalizar la vida de estos niños, independientemente de los años de supervivencia a la enfermedad.

Como conclusión para cerrar este apartado, señalaremos que en líneas generales los objetivos que pretendes alcanzar estos proyectos educativos en torno a la inclusión del constructo de la muerte en nuestra teoría y práctica del proceso de enseñanza-aprendizaje, coinciden con las hipótesis de trabajo que mantiene Marie-Ange Abras, en su tesis doctoral *“Educar en la muerte. Filosofía de la educación y la investigación-formación existencial”*, acerca de lo que supone el acercamiento del tema de la muerte en la educación:

- Es un acto preventivo de las dificultades existenciales.

- Es un acto social. Reflexionar sobre la muerte es compartir preocupaciones comunes.

- Es un acto existencial. Hablar de la muerte en las escuelas permite a los niños dar sentido a la vida, a la muerte respetando toda vida. El niño que tiene la posibilidad de expresar sus sentimientos o pensamientos respecto a la muerte puede llegar a

comprender la irreversibilidad de ésta y la fragilidad de la especie humana (acto de prevención de la violencia).

- Es una evolución intelectual y cultural.

- Es una ampliación de conocimientos.

- Es un acompañamiento educativo. Los niños tienen necesidad de ser acompañados en sus cuestionamientos esenciales frente a la vida y la muerte.

- Es un medio de expresión. En general la sociedad hace sus representaciones de la vida y de la muerte teniendo como intermediarias las “emociones mediáticas” y los medios de comunicación utilizan el miedo de la colectividad frente a la muerte. Expresando sus propios pensamientos sobre el tema pueden ver esos condicionamientos.

- Es un paso hacia la integración de la muerte como parte de la vida.

- Es un medio de mejorar el aprendizaje escolar.

- Es una evolución científica.

6. DESARROLLO DE LA INVESTIGACIÓN

6.1. Descripción de las distintas fases:

6.6.1. Fase Exploratoria.

6.6.1.1. Documentación y revisión bibliográfica.

La documentación y revisión bibliográfica han estado presentes a lo largo de todo el proceso de investigación, no obstante ha sido en la fase exploratoria donde más peso ha tenido en la elaboración del cuerpo teórico de la misma. También en la programación y diseño de las intervenciones educativas constituyen un papel fundamental.

Las búsquedas realizadas han tenido como factores aglutinadores las características propias de la investigación, las cuales pueden agruparse en los siguientes apartados:

- Bibliografía relacionada con la epistemología y la revisión conceptual, histórica, cultural y antropológica de la muerte y de la actitud del hombre frente a la muerte.
- Bibliografía relacionada con la biología y la psicología de la muerte y su influencia en la identidad.
- Bibliografía relacionada con las prácticas relacionadas con la educación de la identidad emocional y la educación para la muerte.

Para ello se ha realizado un proceso constante de búsqueda y actualización de la información a través de la consulta de referencias generales, secundarias y primarias.

Las fuentes utilizadas han variado en su formato siendo predominantes las nuevas tecnologías en el acceso a la información.

6.6.1.2. Entrevista a un muestreo intencionado de profesores.

6.6.1.2.1. Universo y muestra de la entrevista.

Como ya se ha mencionado anteriormente, el campo muestral de la fase exploratoria lo compusieron catorce profesionales educativos. Los requisitos que cumplieron dichos participantes estaban condicionados principalmente por las limitaciones personales del investigador que no contaba con la posibilidad de disponer de una muestra amplia tanto por cuestiones de tiempo como por cuestiones de logística.

Por lo tanto se procedió a entrevistar al personal educativo que compone parte de la plantilla de la Escuela Infantil de Zofío, donde se viene trabajando el tema de la muerte y el duelo desde hace cuatro años, y una muestra compuesta por otros siete profesionales de distintos niveles educativos de los centros de enseñanza pública de educación primaria Breogán y de educación secundaria en el instituto Gregorio Marañón. Como requisito que todos ellos cumplían estaba el de tener más de 5 años de experiencia docente.

La finalidad principal era la de establecer comparaciones entre los profesionales que habían recibido formación respecto al tratamiento de la muerte y el duelo en el aula frente a las opiniones de los que no habían sido formados al respecto de dicho tema

Ordenadas las entrevistas por fecha de realización estos fueron los profesionales entrevistados:

Profesores de distintos niveles educativos sin experiencia formativa en el tratamiento de la muerte y el duelo en el contexto escolar:

- Orientadora del I.E.S. Gregorio Marañón y anteriormente profesora de Literatura Castellana, también en el mismo instituto, ubicado en Madrid, en el distrito Fuencarral- el Pardo con 15 años de experiencia. Entrevista realizada el 28 de abril de 2011. (Entrevista 1).

- Profesora de Educación Infantil con 17 años de experiencia, actualmente en el C.E.I.P Breogán, ubicado en el Barrio del Pilar, Madrid. Entrevista realizada el 12 de mayo de 2011. (Entrevista 2).

- Profesor de Primer Ciclo de Educación Primaria con 20 años de experiencia, actualmente en el C.E.I.P. Breogán. Entrevista realizada el 12 de mayo de 2011. (Entrevista 3).

- Profesora de Segundo Ciclo de Primaria con 13 años de experiencia actualmente en el C.E.I.P. Federico García Lorca, ubicado en el Barrio del Pilar en Madrid. Entrevista realizada el 13 de mayo de 2011. (Entrevista 4).

- Profesora de Segundo Ciclo de Primaria en el C.E.I.P Federico García Lorca con 9 años de experiencia, centro ubicado en el Barrio del Pilar en Madrid. Entrevista realizada el 13 de mayo de 2011. (Entrevista 5).

- Profesora de Infantil con 7 años de experiencia, actualmente en el C.E.I.P. Breogán ubicado en el Barrio del Pilar en Madrid. Entrevista realizada el 23 de mayo de 2011. (Entrevista 6).

- Profesor de Primer Ciclo de Primaria con 10 años de experiencia, actualmente en el C.E.I.P. Breogán ubicado en el Barrio del Pilar en Madrid. Entrevista realizada el 23 de mayo de 2011. (Entrevista 7).

El segundo grupo lo conforman las profesoras que imparten clases en la Escuela Infantil de Zofío, centro ubicado en el distrito de Usera, son profesionales que sí han recibido formación en la educación para la muerte y el duelo en el contexto escolar:

- Profesora con 7 años de experiencia en Educación Infantil. Posee formación y experiencia en el tratamiento de la muerte y el duelo en el aula desde el 2009. Entrevista realizada el 27 de mayo de 2011. (Entrevista 8).

- Profesora con 6 años de experiencia en Educación Infantil. Posee formación y experiencia en el tratamiento de la muerte y el duelo desde el 2010. Entrevista realizada el 27 de mayo de 2011. (Entrevista 9).

- Profesora con 8 años de experiencia en Educación Infantil. Posee formación y experiencia en el tratamiento de la muerte y el duelo desde el 2009. Entrevista realizada el 27 de mayo de 2011. (Entrevista 10).

- Profesora con 15 años de experiencia en Educación Infantil. Posee formación en el tratamiento de la muerte y el duelo desde el año 2009. Entrevista realizada el 27 de mayo de 2011. (Entrevista 11).

- Profesora con 7 años de experiencia en Educación Infantil. Posee formación en el tratamiento de la muerte y el duelo desde el año 2010. Entrevista realizada el 28 de mayo de 2011. (Entrevista 12).

- Profesora con 5 años de experiencia en Educación Infantil. Posee formación en el tratamiento de la muerte y el duelo desde el año 2009. Entrevista realizada el 28 de mayo de 2011. (Entrevista 13).

- Profesora con 9 años de experiencia en Educación Infantil. Posee formación en el tratamiento de la muerte y el duelo desde el año 2009. Entrevista realizada el 28 de mayo de 2011. (Entrevista 14).

La escuela pública Infantil de Zofío, está emplazada en el distrito de Usera. Este centro lleva trabajando como comunidad de aprendizaje desde el año 2008, como respuesta a la búsqueda de la mejora de la convivencia entre todos sus integrantes. El modelo de trabajo que siguen es participativo y asambleario, abierto al diálogo y la reflexión conjunta a través de comisiones que integran tanto al personal educativo como a las familias, y donde también cabe la participación de las entidades de la zona que quieran colaborar con el proyecto.

Dentro de todas las acciones que llevan realizando con el fin de dar respuesta a las necesidades reales de sus usuarios, hace tres años, en el año 2009, sintieron la necesidad de responder a la situación límite que uno de sus alumnos sufría, y que por ende afectaba al resto de la comunidad.

Dos de sus alumnos, hermanos de 2 y 4 años, sufrieron la pérdida consecutiva de sus progenitores en un espacio de tiempo muy corto, ambos, afectados por cáncer fueron tratados durante largo tiempo de su afección, y no obstante y a pesar del tratamiento médico, no se pudo evitar el deceso de ambos.

Desde el primer momento en el que el centro fue consciente del hecho, se pusieron en marcha para introducir las experiencias que los niños estaban viviendo, por un lado con el tratamiento y los cuidados paliativos que los padres recibían y que necesitaban de una respuesta contextualizadora y significativa tanto para los hermanos afectados como para el resto de compañeros y sobre todo al personal educativo que necesitaba de formación al respecto de cómo tratar el caso.

Para ello se pusieron en contacto con el equipo de orientación de la zona así como con los servicios sanitarios y empezaron a realizar una formación en el afrontamiento del duelo, de todas estas acciones y haciéndoles partícipes de las mismas, una de las madres que trabajaba como enfermera en un hospital llevó al centro material médico destinado a curas que utilizaron en un rincón de juegos destinado a los médicos. En dichos encuentros lúdicos, empezaron a tratar la desensibilización progresiva respecto al miedo que el instrumental médico poseía para muchos de los niños, así como la asunción de la muerte con aspectos como la imposibilidad de la ciencia médica en prolongar la vida indefinidamente.

Periódicamente se han realizado acciones formativas en materia de educación para la muerte y el duelo destinadas a las profesionales educativas y a las familias de los alumnos y alumnas.

El contexto institucional elegido es el ámbito público y la elección se llevó a cabo condicionada por la facilidad de acceso para la investigadora tanto por cercanía como por predisposición del centro para colaborar en la investigación.

6.6.1.2.2. Categorías de la entrevista.

Se ha creído oportuno conservar las categorías que Mar Cortina señala en su estudio y se ha procedido a modificar algunas de las cuestiones con el fin de centrar el análisis en el objeto de estudio que en este caso es la comparación de las opiniones entre profesionales formados en el ámbito de la educación para la muerte y aquellos que no han recibido formación

CATEGORÍAS	PREGUNTAS
RELACIÓN MUERTE-SOCIEDAD-EDUCACIÓN	1. ¿Crees que se trata el tema de la muerte y el duelo de forma normalizada en la escuela? 2. ¿Cuáles son las razones que, según tú, influyen en la normalización de dichos temas en el aula?
PRÁCTICA EDUCATIVA	3. ¿Se trata, o se ha tratado, el tema de la muerte en tu centro de trabajo? 4. ¿Habéis tenido alguna experiencia? 5. ¿Crees adecuada la forma de trabajar el tema de la pérdida y el duelo en tu centro de trabajo?
POTENCIAL FORMATIVO DE LA MUERTE	6. ¿Qué actitudes y valores crees que pueden aparecer al tratar de la muerte? 7. ¿Qué relación ves entre la muerte y una educación integral del alumnado?
PROPUESTAS CURRICULARES	8. ¿Cómo se podría incluir la muerte en el currículum?
ASPECTOS FORMATIVOS DEL PROFESORADO	9. ¿Crees que es importante recibir formación al respecto? 10. ¿En qué momentos la plantearías?
IDEA DE MUERTE Y DUELO PERSPECTIVA EVOLUTIVA	11. ¿Cómo crees que los niños y/o adolescentes viven el fenómeno de la muerte y las experiencias de duelo? 12. ¿Crees que el afrontamiento de la muerte y el duelo influyen en la identidad del alumnado?

Tabla 36 Categorías de la entrevista dirigida a docentes. Fuente: Cortina, M (2010) Modificado.

6.6.1.2.3. Definición de las categorías.

Tenemos que destacar que las categorías que se han utilizado en esta primera entrevista, son las mismas que se han utilizado en el resto de instrumentos de recogida de información, con leves variaciones, a lo largo de la investigación, por tanto es aplicable a las demás muestras que se detallan a posteriori.

MUERTE-SOCIEDAD-EDUCACIÓN: Se incluyen en esta categoría los aspectos relacionados con la percepción de los participantes del tratamiento de la muerte en la sociedad y en el sistema educativo.

PRÁCTICA EDUCATIVA: En esta categoría se pretende observar las manifestaciones en cuanto a la experiencia profesional del personal educativo de forma comparativa. Nos interesa sobre todo analizar la influencia que para los distintos profesionales posee la educación para la muerte en la formación integral del individuo.

POTENCIAL FORMATIVO DE LA MUERTE: Se compone dicha categoría de aquellas manifestaciones relacionadas con el valor propedéutico de la muerte.

PROPUESTAS CURRICULARES: Se incluyen aquí todas las respuestas referentes a sugerencias respecto al diseño, planificación y desarrollo curricular de la muerte en el sistema escolar.

ASPECTOS FORMATIVOS DEL PROFESORADO: Sobre todo en lo referente al momento en el que se debe incluir la formación y el modo en el que debe ser tratado.

IDEA DE MUERTE Y DUELO PERSPECTIVA EVOLUTIVA: En esta categoría se incluyen las experiencias relacionadas con el tema en función de la evolución propia del alumnado.

6.6.1.2.4. Desarrollo de la entrevista.

A pesar del carácter semiestructurado de la entrevista son frecuentes los cambios de tema en el transcurso de la conversación por lo que se ha tratado de recoger de forma ordenada las manifestaciones de los participantes.

Las entrevistas se desarrollaron en momentos distintos, en primer lugar se procedió a solicitar la colaboración de los centros en el proyecto de investigación para lo cual se presentaron distintos voluntarios para responder a las cuestiones planteadas.

Algunas de las cuestiones que se tuvieron en cuenta a la hora de realizar la entrevista fueron:

- Se establecieron fechas y horas prefijadas en un horario conveniente a ambas partes para disponer de una hora en la realización de la entrevista.
- El lugar elegido para realizar la entrevista fue sus respectivos centros de trabajo.
- Habían sido comunicadas previamente a los entrevistados las líneas generales de investigación, así como se había asegurado la confidencialidad en la utilización de los datos.
- En la primera toma de contacto se relajó la tensión y se permitió un primer intercambio de opiniones que favoreció la fluidez en las conversaciones mantenidas en el encuentro posterior de la entrevista.
- En el cierre de la entrevista se agradeció la colaboración del entrevistado.

6.6.1.3. Cuestionario dirigido a futuros docentes.

El cuestionario presentado en el apartado de instrumentos de recogida de información, y reflejado en el anexo, está basado en las mismas categorías que la entrevista realizada a los profesionales educativos. Está tomada básicamente del estudio realizado por Mar Cortina en su tesis doctoral.

El objetivo consistía principalmente en analizar comparativamente las respuestas respecto a la normalización de la muerte en el sistema educativo entre alumnos de distintas especialidades educativas.

6.6.1.3.1. Universo y muestra del cuestionario.

El universo muestral del cuestionario a futuros docentes lo componen un total de 90 alumnos que a la fecha cursan estudios docentes en la Facultad de Educación de la Universidad Complutense de Madrid.

Las especialidades en las que se ha aplicado el cuestionario son:

5º Curso de Pedagogía.

Máster en Formación del Profesorado.

Máster en la especialidad de Matemáticas.

Máster en la especialidad de Lengua y Literatura.

Máster en la especialidad de Geografía e Historia.

6.6.1.3.2. Categorías y subcategorías del cuestionario.

DIMENSIONES	SUBDIMENSIONES	ITEMS
MUERTE Y SOCIEDAD	Percepción de la muerte en nuestra cultura.	<p>2. En la actualidad hay tendencia a ocultar la muerte.</p> <p>4. Existen diferencias, en cuanto a la concepción de la muerte, entre el entorno rural y el entorno urbano.</p> <p>5. La muerte es un tema tabú en nuestra sociedad.</p> <p>8. La muerte es un tema que produce miedo en nuestra sociedad.</p> <p>9. Hablar con normalidad de la muerte ayuda a perder el miedo a la misma.</p> <p>10. Hablar con normalidad de la muerte nos prepara para las “muertes parciales”, las diferentes pérdidas que se suceden a lo largo de nuestra vida.</p>
	Percepción de la muerte en distintas culturas.	1. La muerte está, y ha estado, presente en todas las culturas.
	Diferencias en la percepción de la muerte a lo largo de la historia.	3. No siempre se ha ocultado el tema de la muerte.
	Influencia del modelo económico en la percepción de la muerte.	6. El modelo económico y social de consumo tiene relación con el ocultamiento de la muerte.
	Contribución de la normalización del tema de la muerte en la escuela en la concepción de la muerte en la sociedad.	7. La normalización del tratamiento del tema de la muerte en la educación formal contribuiría a su normalización en nuestra sociedad.

IDEA DE MUERTE Y DUELO, PERSPECTIVA EVOLUTIVA	Importancia del constructo de la muerte en el desarrollo integral del individuo	12. La muerte forma parte del desarrollo integral del individuo.
	Muerte e infancia	15. Los niños viven la muerte o se relacionan con ella de la misma manera que los adultos. 16. Los ocultamientos o mentiras que se cuentan a los niños influyen en su desarrollo y en su percepción de la vida. 18. Las competencias relacionadas con el afrontamiento de la pérdida y la elaboración del duelo deben atenderse desde la infancia.
	Relación entre la pérdida y el desarrollo de la identidad personal	22. Las experiencias relacionadas con las pérdidas significativas influyen en el desarrollo de nuestra identidad.

MUERTE EDUCACIÓN	Y	Inclusión del tema de la muerte en la educación formal.	<p>14. La educación no debe descartar el tratamiento de la elaboración de las pérdidas y el duelo.</p> <p>19. El afrontamiento de la muerte y el duelo sólo debe atenderse cuando esta acontezca.</p> <p>20. Las competencias relacionadas con el afrontamiento de la pérdida y el duelo pueden tratarse a nivel preventivo.</p> <p>21. La educación para el afrontamiento de la muerte y el duelo debe tratarse sólo a nivel paliativo.</p> <p>23. Se puede educar de forma integral a los alumnos sin tener en cuenta el constructo de la muerte</p> <p>24. El tema de la muerte debe tratarse sólo en el ámbito familiar.</p> <p>26. El tema de la muerte y el duelo es un tema habitualmente trabajado en la educación formal.</p>
		Coordinación de familias y profesorado en el tratamiento del tema de la muerte.	<p>25. El tema de la muerte y el duelo deben trabajarse en el ámbito escolar en coordinación con las familias.</p>

	Formación del profesorado en el ámbito de la pedagogía de la muerte	<p>27. El personal educativo está preparado para atender las situaciones de afrontamiento de la muerte y duelo que pueden llegar a surgir en el aula.</p> <p>28. El tratar, o no, el tema de la muerte y el duelo, en la educación formal es una decisión personal de cada profesor.</p> <p>29. El tratar, o no, el tema de la muerte y el duelo, en la educación formal ha de ser algo consensuado en la comunidad escolar con criterios comunes.</p> <p>37. La formación permanente de los profesores en activo debería incluir la didáctica de la muerte.</p> <p>38. La formación inicial de los estudiantes de carreras docentes debería incluir la didáctica de la muerte.</p>
	Tratamiento del tema de la muerte y currículum	<p>30. El tema de la muerte y el duelo forma parte del currículum oculto.</p> <p>31. Trabajar las competencias relacionadas con la pérdida y la elaboración del duelo ha de estar reflejado en el currículum oficial.</p> <p>32. Podemos hablar de la muerte en la escuela dentro de algunas materias curriculares.</p> <p>33. ¿Cuáles?</p> <p>34. Convendría que en los diferentes documentos organizativos del centro escolar (PCE, PEC y PGA) se contemplara algún aspecto relacionado con el tratamiento de la muerte.</p>

	Didáctica de la muerte.	<p>35. La didáctica de la muerte atiende sólo a la pérdida y al afrontamiento del duelo.</p> <p>36. La didáctica de la muerte comprende la atención a las competencias cognitivas y emociones respecto a la construcción de vínculos y la elaboración de las pérdidas.</p> <p>39. Contar con recursos didácticos y materiales curriculares ayudaría a normalizar el tema de la muerte en la educación formal.</p> <p>40. El desarrollo de las competencias en el afrontamiento de las pequeñas pérdidas cotidianas puede capacitar al individuo en su adaptación a las pérdidas significativas.</p>
	Aspectos relativos a la Atención a la Diversidad desde el ámbito de la educación para la muerte.	<p>41. Cuando hablamos de Atención a la Diversidad en los planes educativos, deberíamos tener en cuenta las distintas formas culturales de afrontar las pérdidas y elaborar el duelo.</p>
	Valor propedéutico del constructo de la muerte.	<p>13. Se puede educar de forma integral para la vida sin afrontar la muerte.</p> <p>17. Ser conscientes de nuestra finitud nos ayuda a valorar las pequeñas cosas y el día a día.</p>

EXPERIENCIA PERSONAL DEL TRATAMIENTO DE LA MUERTE Y EL DUELO EN EL SISTEMA EDUCATIVO FORMAL	Formación docente recibida en torno a la construcción de los vínculos y la elaboración de la pérdida	42. He recibido formación en mi capacitación docente respecto a la construcción de los vínculos afectivos. 43. He recibido formación en mi capacitación docente al respecto del afrontamiento de las pérdidas y la elaboración del duelo.
	Tratamiento ofrecido en los centros escolares ante las situaciones de pérdida significativa propias	44. En el transcurso de mi formación a través de la educación formal me he enfrentado a alguna situación de pérdida significativa. 45. En el centro educativo en el que me encontraba en dicho momento se consideró dicha situación y se actuó al respecto. 46. Las medidas adoptadas en el centro educativo al respecto de dicha situación fueron adecuadas a las circunstancias.
	Dificultades a la hora de tratar el tema de la muerte en el presente cuestionario	47. Me ha resultado difícil tratar el tema de la muerte en el presente cuestionario. 48. ¿Por qué?

Tabla 37 Dimensiones y subdimensiones de la entrevista dirigida a docentes. Fuente: Cortina, M. (2010, p. 137) Modificado

6.6.1.3.3. Aplicación del cuestionario.

En la aplicación del presente cuestionario se contó con la colaboración de varios profesores y profesoras de la Universidad Complutense que nos cedieron parte de su tiempo lectivo con los alumnos para que estos respondieran a los ítems planteados.

Algunas de las cuestiones que se tuvieron en cuenta a la hora de responder al cuestionario fueron:

- Se establecieron fechas y horas prefijadas en horario lectivo para disponer de 45 minutos en la realización del cuestionario.
- Previa a la entrega del cuestionario se presentaron las líneas generales de la investigación así como la finalidad del cuestionario.
- Se remarcó el carácter voluntario del cuestionario así como la confidencialidad de los datos.
- Tras la realización del cuestionario se procedió a agradecer la participación de los asistentes.

6.6.2. Fase de Intervención Didáctica: educación para la muerte y desarrollo de la identidad en el ámbito tutorial en el IES Príncipe Felipe.

Una vez realizada la fase de exploración y con la colaboración del equipo de orientación y de profesores de primero de la ESO del IES Príncipe Felipe, procedimos a desarrollar cuatro sesiones que se impartirían en los seis grupos en el ámbito de tutorías con la finalidad de fomentar el desarrollo integral de los alumnos. El interés por el tema viene suscitado principalmente por la existencia de varios casos de alumnos con situaciones de pérdidas significativas de distinta índole, o bien por fallecimiento de un ser querido o bien por el distanciamiento de las familias y las reagrupaciones que actualmente se dan en los distintos contextos familiares.

6.6.2.1. Descripción del contexto.

El I.E.S Príncipe Felipe, está situado en la zona norte de Madrid, concretamente en el Barrio del Pilar (distrito Fuencarral-El Pardo).

La población de alumnos y alumnas que componen la comunidad educativa provienen fundamentalmente del Barrio del Pilar, Virgen de Begoña, Ventilla, y Cuatro Caminos.

En su mayoría el alumnado posee un nivel socioeconómico medio siendo variable el nivel sociocultural que poseen sus familias.

Posee una gran diversidad cultural entre las que destacan por el número de alumnos matriculados las siguientes nacionalidades de origen: Colombia, Ecuador, Marruecos, Rumanía, Perú, República Dominicana, China, Ucrania, Venezuela, Brasil, Senegal y Nigeria.

Se fundó en el año 1997, producto de la unión de los antiguos Institutos de Bachillerato y Formación Profesional del mismo nombre, creados en 1982. Dos institutos jóvenes que nacen ya en el marco de la Constitución Española de 1978.

Institutos que van creciendo por separado, y cada uno afianzándose en su crecimiento entre los vecinos de la zona norte de Madrid. Se implantan las enseñanzas LOGSE en cada uno de ellos hasta que en el mencionado año 1997 llega la fusión.

En 2001 el Centro crece un poco más con la incorporación del Primer Ciclo de ESO. Catorce nuevos grupos escolarizados en lo que es el quinto edificio del Instituto.

Posee una amplia oferta de materias optativas e itinerarios en la ESO, cuenta con las cuatro modalidades de Bachillerato, también dispone de cursos de Formación Profesional de las cuatro Familias Profesionales.

Respecto a sus instalaciones, consta de cinco edificios, un gimnasio, dos campos deportivos multiusos y una pequeña zona ajardinada. Los edificios se distribuyen según el siguiente esquema:

Edificio A

- Jefatura de Estudios General.
- Jefatura de Estudios de 3º y 4º de ESO.
- Departamento de Orientación.
- Enseñanzas de 3º y 4º de ESO.
- Bachilleratos de Ciencias y Tecnológico

Edificio B

- Dirección.
- Secretaría.
- Jefatura de Estudios de Ciclos Formativos.
- Jefatura de Estudios de Bachillerato.
- Biblioteca.
- Enseñanzas de Bachilleratos de Artes y Humanidades.
- Enseñanzas de Ciclos Formativos.
- Salón de Actos.
- AMPA.
- Cafetería.

Edificio C

- Enseñanzas de Ciclos Formativos

Edificio D

- Enseñanzas de Ciclos Formativos

Edificio E

- Jefatura de Estudios de 1º y 2º de ESO.

- Departamento de Orientación de Primer Ciclo de ESO.
- Enseñanzas de 1º y 2º de ESO.

6.6.2.2. Trabajo previo a la experiencia de intervención en tutorías.

El instituto en cuestión en el que se desarrolla la intervención didáctica no es el primer centro en el que se intentó desarrollar la actividad, no obstante fue el primero en aceptar colaborar para la misma y el primero en conceder importancia a la temática que se pretendía desarrollar.

Durante los años en los que realicé la investigación y en el año previo en el que realicé el Máster de Formación del Profesorado, muchas fueron las propuestas que realicé en centros tanto de primaria como de secundaria respecto al tratamiento de la muerte y en todos ellos nunca se recibió una valoración positiva del proyecto.

Fue en diciembre del año 2012 cuando a través de dos profesoras que impartían clases en el Instituto Príncipe Felipe contacté con el equipo de orientación del centro y tras una reunión con el Jefe de Estudios, el Orientador y la Trabajadora Social se procedió a consultar al claustro de profesores la conformidad para incluir el programa en el segundo trimestre del año lectivo 2012/2013.

Tras la aprobación del claustro, nos reunimos en varias ocasiones con el equipo de Orientación para determinar las líneas de actuación que se iban a desarrollar en la aplicación de la intervención.

Las sesiones quedaron enmarcadas en el Plan de Acción Tutorial y su finalidad era la de favorecer la educación integral del alumno.

Durante el mes previo a la intervención pedagógica la investigadora realizó visitas frecuentes a los tutores de los cursos durante las sesiones dedicadas a la tutoría. Se realizó un intercambio de información respecto a los alumnos que integraban cada grupo así como de las contingencias relacionadas con la construcción de vínculos y la elaboración de las pérdidas. En este punto la mayor parte de las demandas de los tutores se referían sobre todo a las separaciones y reagrupaciones familiares que conforman nuestra realidad actual.

6.6.2.3. Descripción de la experiencia.

La actividad se realiza dentro del Plan de Acción Tutorial. Para ello se obtuvo el consentimiento de los Tutores y del Equipo de Orientación.

Tras la presentación del tema a los profesores que participaban en las sesiones se entregó la documentación referida a los contenidos y los cuestionarios que los alumnos y alumnas responderían en las sesiones.

En la última sesión se redactó una evaluación personal de la experiencia.

Además se utilizó desde el inicio de la intervención la redacción de un cuaderno de observación donde se ha recogido a modo de anecdotario el resultado de la Observación Participante.

- Desarrollo de las Sesiones de Tutoría dedicadas al tema de la muerte y la construcción de la identidad:

En la siguiente tabla se muestra el cronograma del desarrollo de las sesiones así como los alumnos participantes y el tiempo que se ha utilizado en cada una.

Sesiones	Fecha	Grupo	Alumnos	Duración
1	22/01/2013	1ºA	28	50 min
1	22/01/2013	1ºE	29	50 min
1	23/01/2013	1ºC	29	50 min
1	23/01/2013	1ºD	23	50 min
1	24/01/2013	1ºF	23	50 min
1	25/01/2013	1ºB	28	50 min
2	05/02/2013	1ºA	27	50 min
2	05/02/2013	1ºE	25	50 min
2	06/02/2013	1ºC	22	50 min
2	06/02/2013	1ºD	23	50 min
2	07/02/2013	1ºF	27	50 min
2	08/02/2013	1ºB	29	50 min
3	12/02/2013	1ºA	26	50 min
3	12/02/2013	1ºE	22	50 min
3	13/02/2013	1ºC	23	50 min
3	13/02/2013	1ºD	27	50 min
3	14/02/2013	1ºF	29	50 min
3	15/02/2013	1ºB	26	50 min
4	19/02/2013	1ºA	22	50 min
4	19/02/2013	1ºE	23	50 min
4	20/02/2013	1ºC	28	50 min
4	20/02/2013	1ºD	29	50 min
4	21/02/2013	1ºF	23	50 min
4	22/02/2013	1ºB	23	50 min

Tabla 38 Cronograma de las sesiones

1ª Sesión de Tutoría: Introducción al tema de la Educación Emocional. El Miedo y la Pérdida.

Comenzamos la sesión introduciendo el tema de las emociones a través del poema de Mario Benedetti *“Los sentimientos juegan al escondite”* tras el cual se produce un debate que sirve para sondear sus conocimientos y estrategias respecto al tema.

Después de llegar a algunas conclusiones de todo el grupo compartidas se procede a escuchar un pieza musical del grupo C.L.S. titulado *“Ahí fuera”*. Tras escuchar el tema se procede a explorar el tema de los miedos, se debate acerca de la función del miedo así como de los aspectos que más miedo nos causan.

Se contesta por escrito a varias preguntas respecto al contenido de la sesión.

2ª Sesión de Tutoría: Concepto de muerte. Pérdidas parciales y pérdidas totales.

Introducimos los conceptos de:

Pérdida parcial: cambios importantes en nuestra vida relacionados con rupturas de vínculos afectivos, transformaciones en nuestro físico y en nuestra vida cotidiana.

Pérdida total: relacionada con la muerte o desaparición de las personas significativas y la muerte o desaparición de las personas anónimas.

Duelo: proceso de adaptación a la pérdida.

Comenzamos la sesión con el poema de Kavafis “*Ítaca*”, a partir de este texto se procede a la reflexión y debate grupal comparando la vida con el viaje que describe el autor.

Posteriormente se procede al visionado de la parte inicial de la película “*Up*” (2009) y se procede al debate en torno a la función de la muerte, la actitud que mantenemos frente a ella y las estrategias que se utilizan en la elaboración del duelo.

Finalmente los alumnos y alumnas proceden a rellenar un cuestionario por escrito en torno al tema de la muerte.

3ª Sesión de Tutoría: La construcción de la identidad y la relación con el vínculo y la pérdida.

Se solicita que de forma individual reflexionen acerca de los vínculos y las pérdidas que han marcado su identidad y la forma en la que estas lo han hecho.

Posteriormente en pequeños grupos se les ofrecen distintos textos que relatan la actitud frente a la muerte de los hombres y mujeres en distintos períodos históricos y en diversas culturas. Posteriormente se procede al debate en el gran grupo.

4ª Sesión de Tutoría: Elaboración de un mural colectivo en torno a las reflexiones de las distintas sesiones.

A través de la técnica del graffiti se elaboran en pequeños grupos los bocetos de lo que será un mural colectivo en torno a la actitud ante la muerte y el afrontamiento de la vida que se realizará en los meses estivales.

Se procedió a cerrar y despedir el tema por parte de la investigadora y se proyecta el video realizado en *Stop Motion “Happy”*.

Por último se les solicitó que de forma individual realizaran una evaluación respecto a los contenidos de las sesiones que se han realizado y su valor formativo para futuras intervenciones.

7. ANALISIS DE DATOS

7.1. Datos de los Profesionales Educativos

7.1.1. Datos del personal educativo sin formación respecto del tratamiento de la muerte y el duelo en el aula

7.1.1.1. Análisis del contenido

Entrevista 1.

CATEGORÍAS	PREGUNTAS	RESPUESTAS
RELACIÓN MUERTE SOCIEDAD EDUCACIÓN	<p>1. ¿Crees que se trata el tema de la muerte y el duelo de forma normalizada en la escuela?</p> <p>2. ¿Cuáles son las razones que, según tú, influyen en la normalización de dichos temas en el aula?</p>	<p>1. Bueno, es difícil responder a esta pregunta, creo que <u>a pesar de no ser un tema que específicamente se encuentre recogido en el currículum oficial</u>, si está <u>incluido en muchas de las materias</u> que se imparten. Es normal, no obstante, encontrar un cierto <u>proteccionismo que nos impide hablar abiertamente</u> del sufrimiento y de la muerte al alumnado.</p> <p>2. Para eso <u>sería necesario que previamente cambiara la concepción sobre la muerte en nuestra sociedad</u>. Una sociedad que se esfuerza en prolongar la vida a cualquier precio, <u>elude el tema de la muerte hasta que la misma nos alcanza</u>.</p>
PRÁCTICA EDUCATIVA	<p>3. ¿Se trata, o se ha tratado, el tema de la muerte en tu centro de trabajo?</p> <p>4. ¿Habéis tenido alguna experiencia?</p> <p>5. ¿Crees adecuada la forma de trabajar el tema de la pérdida y el duelo en tu centro de trabajo?</p>	<p>3. <u>No</u> es un tema que nos hayamos <u>planteado trabajar en grupo</u>.</p> <p>4. <u>Todos los años</u> distintos miembros de nuestro centro <u>nos vemos enfrentados a acontecimientos relacionados con la muerte</u>, intentar <u>crear un clima de confianza y respeto</u> creemos que es <u>la forma más adecuada de continuar viviendo después de la pérdida</u>.</p> <p>5. Como cualquier otro tema es un aspecto que <u>se puede mejorar y que probablemente deba ser revisado</u>. Es posible que <u>cada vez sea más tardía la vivencia de la muerte</u>, pero por ese motivo, <u>cuando esta se presenta nos crea un gran impacto</u>. Por otro, <u>las relaciones familiares que constituyen nuestra sociedad se ven sometidas a pérdidas por separación</u> de sus miembros y a nuevas relaciones en el seno familiar.</p>
POTENCIAL FORMATIVO DE LA MUERTE	<p>6. ¿Qué actitudes y valores crees que pueden aparecer al tratar el tema de la muerte?</p> <p>7. ¿Qué relación ves entre la muerte y la formación integral del alumnado?</p>	<p>6. Creo que sobre <u>todo el vivir sin miedo y el poder enfrentarnos a cualquier problema</u>.</p> <p>7. Es imposible pensar <u>en el desarrollo integral de la persona</u> y pensar que la muerte <u>no forma parte de ella</u>, no obstante <u>la edad a la que debe ser tratada me provoca numerosas dudas</u>.</p>
PROPUESTAS CURRICULARES	<p>8. ¿Cómo se podría incluir la muerte en el currículum?</p>	<p>8. Probablemente <u>a través de los contenidos transversales</u>, son estas las que pueden constituir el esqueleto de la comprensión del <u>concepto de la muerte y su importancia en la vida</u>.</p>
ASPECTOS FORMATIVOS DEL PROFESORADO	<p>9. ¿Crees que es importante recibir formación al respecto?</p> <p>10. ¿En qué momentos la plantearías?</p>	<p>9. Toda formación posee su practicidad en el escenario educativo, <u>saber enfrentarnos a las manifestaciones de dolor</u> de los alumnos y las alumnas en el aula <u>podría otorgarnos más seguridad</u> en el desempeño de nuestras funciones.</p> <p>10. En la <u>formación continua del profesorado</u>.</p>
IDEA DE MUERTE	<p>11. ¿Cómo crees que los niños y/o</p>	<p>11. Creo que aunque el impacto pueda ser igual que para un adulto, ellos</p>

Y DUELO PERSPECTIVA EVOLUTIVA	<p>adolescentes viven el fenómeno de la muerte y las experiencias de duelo?</p> <p>12. ¿Crees que las experiencias relacionadas con el afrontamiento de la muerte y el duelo influyen en la construcción de nuestra identidad?</p>	<p>todavía <u>no tienen desarrollada la capacidad de afrontarlo</u>, por lo que <u>la vivencia de la muerte es particularmente destructiva</u> si no <u>atendemos sus necesidades</u>.</p> <p>12. No podemos negar que <u>cuando sufrimos una pérdida nuestra identidad parece fragmentarse</u>, la identidad es una estructura compleja que la muerte fractura y el <u>duelo supone soldar con paciencia</u> lo que nos hace únicos e <u>integrar la pérdida en nuestra cotidianidad</u>.</p>
--	--	--

Tabla 39 Análisis del contenido entrevista 1

Entrevista 2.

CATEGORÍAS	PREGUNTAS	RESPUESTAS
RELACIÓN MUERTE SOCIEDAD EDUCACIÓN	<p>1. ¿Crees que se trata el tema de la muerte y el duelo de forma normalizada en la escuela?</p> <p>2. ¿Cuáles son las razones que, según tú, influyen en la normalización de dichos temas en el aula?</p>	<p>1. <u>Todos los días se tratan temas</u> referentes a la muerte y al sufrimiento, no obstante la forma de abordarlos <u>depende fundamentalmente del profesional</u> en cuestión que trate el problema en el aula. <u>No existe como tal el tratamiento de la muerte en el aula.</u></p> <p>2. Supongo que <u>un factor decisivo sería el que los miembros de un centro educativo atravesaran una situación extrema</u> en la que <u>se tuviera que responder en conjunto.</u></p>
PRÁCTICA EDUCATIVA	<p>3. ¿Se trata, o se ha tratado, el tema de la muerte en tu centro de trabajo?</p> <p>4. ¿Habéis tenido alguna experiencia desde el ámbito profesional en el tratamiento de la muerte y el duelo en el centro educativo?</p> <p>5. ¿Crees adecuada la forma de trabajar el tema de la pérdida y el duelo en tu centro de trabajo?</p>	<p>3. <u>No</u>, salvo en <u>ocasiones individuales</u> en las que los profesores, que conozcan la <u>pérdida de algún familiar</u> por parte de algún chico o chica, <u>hablan con el</u> alumno afectado.</p> <p>4. <u>Todos los años suceden</u> fallecimientos y pérdidas de los alumnos y alumnas, pero <u>no siempre se dan a conocer por parte de las familias.</u></p> <p>5. Es <u>igual que en el resto de centros</u></p>
POTENCIAL FORMATIVO DE LA MUERTE	<p>6. ¿Qué actitudes y valores crees que pueden aparecer al tratar el tema de la muerte?</p> <p>7. ¿Qué relación ves entre la muerte y la formación integral del alumnado?</p>	<p>6. El <u>valorar positivamente las pequeñas cosas cotidianas.</u></p> <p>7. Creo que <u>se relaciona más con la educación para la vida.</u></p>
PROPUESTAS CURRICULARES	<p>8. ¿Cómo se podría incluir la muerte en el currículum?</p>	<p>8. <u>En parte ya está recogido en asignaturas</u> como la lengua y la literatura, la historia o las ciencias naturales.</p>
ASPECTOS FORMATIVOS DEL PROFESORADO	<p>9. ¿Crees que es importante recibir formación al respecto?</p> <p>10. ¿En qué momentos la plantearías?</p>	<p>9. <u>Sólo si acontece en el aula y la situación no se puede enfrentar</u>, sería útil <u>formar a los profesores</u> a través de profesionales externos.</p> <p>10. A nivel preventivo como <u>complemento de la formación continua</u> del profesorado.</p>
IDEA DE MUERTE Y DUELO PERSPECTIVA EVOLUTIVA	<p>11. ¿Cómo crees que los niños y/o adolescentes viven el fenómeno de la muerte y las experiencias de duelo?</p> <p>12. ¿Crees que las experiencias relacionadas con el afrontamiento de la muerte y el duelo influyen en la construcción de nuestra identidad?</p>	<p>11. Se relacionan con la muerte y el duelo <u>de forma similar a los adultos</u> <u>aunque sus tiempos para elaborar las pérdidas son distintos.</u></p> <p>12. Creo que <u>influye principalmente si el duelo no ha sido correctamente elaborado.</u></p>

Tabla 40 Análisis del contenido entrevista 2.

Entrevista 3.

CATEGORÍAS	PREGUNTAS	RESPUESTAS
RELACIÓN MUERTE SOCIEDAD EDUCACIÓN	<p>1. ¿Crees que se trata el tema de la muerte y el duelo de forma normalizada en la escuela?</p> <p>2. ¿Cuáles son las razones que, según tú, influyen en la normalización de dichos temas en el aula?</p>	<p>1. <u>No</u> es un tema sobre el que haya <u>reflexionado</u>, creo <u>que sería difícil trabajar hablando de un tema tan doloroso</u>.</p> <p>2. Creo que <u>la opinión de las familias es uno de los factores que influyen</u> en que no se trate, la muerte es algo que <u>no se puede desligar de las tradiciones y costumbres</u> de cada familia, <u>hablar de la muerte podría molestar a muchas personas</u>.</p>
PRÁCTICA EDUCATIVA	<p>3. ¿Se trata, o se ha tratado, el tema de la muerte en tu centro de trabajo?</p> <p>4. ¿Habéis tenido alguna experiencia desde el ámbito profesional en el tratamiento de la muerte y el duelo en el centro educativo?</p> <p>5. ¿Crees adecuada la forma de trabajar el tema de la pérdida y el duelo en tu centro de trabajo?</p>	<p>3. <u>No se trabaja a través de la programación</u> de intervenciones educativas, <u>pero es indudable que a veces aparece</u> el tema.</p> <p>4. <u>Cuando murió mi madre</u> me costó mucho seguir dando clases y <u>tuve que compartirlo con mis alumnos</u>, lo que <u>me hizo sentir un gran alivio</u>. Desde ese momento <u>si alguno de mis alumnos pasa por el mismo trance intento hablar con ellos individualmente</u>.</p> <p>5. No me lo había preguntado hasta ahora, supongo que <u>se podría profundizar en la cuestión, pero depende del contexto</u>.</p>
POTENCIAL FORMATIVO DE LA MUERTE	<p>6. ¿Qué actitudes y valores crees que pueden aparecer al tratar el tema de la muerte?</p> <p>7. ¿Qué relación ves entre la muerte y la formación integral del alumnado?</p>	<p>6. Probablemente nos haga <u>cuestionarnos las prioridades en nuestra vida</u>.</p> <p>7. Es probablemente <u>la última lección que aprendemos, y tal vez debería ser la primera</u>.</p>
PROPUESTAS CURRICULARES	<p>8. ¿Cómo se podría incluir la muerte en el currículum?</p>	<p>8. Creo que fundamentalmente en las <u>materias relacionadas con las ciencias de la naturaleza</u>.</p>
ASPECTOS FORMATIVOS DEL PROFESORADO	<p>9. ¿Crees que es importante recibir formación al respecto?</p> <p>10. ¿En qué momentos la plantearías?</p>	<p>9. Sería interesante y <u>nos ayudaría a resolver ciertas situaciones</u> que no sabemos manejar.</p> <p>10. A través de los <u>cursos de formación continua del profesorado</u>.</p>
IDEA DE MUERTE Y DUELO PERSPECTIVA EVOLUTIVA	<p>11. ¿Cómo crees que los niños y/o adolescentes viven el fenómeno de la muerte y las experiencias de duelo?</p> <p>12. ¿Crees que las experiencias relacionadas con el afrontamiento de la muerte y el duelo influyen en la construcción de nuestra identidad?</p>	<p>11. Creo que <u>las viven en función de cómo las experimente el entorno familiar</u> en el que vive, pero <u>en los aspectos básicos creo que es muy similar a la de los adultos</u>.</p> <p>12. <u>Influye en la identidad de todos nosotros</u> es parte de ella.</p>

Tabla 41 Análisis del contenido entrevista 3.

Entrevista 4.

CATEGORÍAS	PREGUNTAS	RESPUESTAS
RELACIÓN MUERTE SOCIEDAD EDUCACIÓN	<p>1. ¿Crees que se trata el tema de la muerte y el duelo de forma normalizada en la escuela?</p> <p>2. ¿Cuáles son las razones que, según tú, influyen en la normalización de dichos temas en el aula?</p>	<p>1. Personalmente <u>es un tema difícil de tratar en el aula. Incluso he dudado en participar o no en la entrevista porque creía que se me iba a hacer difícil hablar de la muerte. Mi pareja falleció hace cinco años y ha sido difícil seguir adelante con el trabajo y los niños.</u> Hay momentos muy dolorosos. Recuerdo que hace dos años <u>se realizó en el colegio de mi hijo mayor un partido en el que se enfrentaban los padres contra los alumnos. Mi hijo tardó varios días en darme la convocatoria, cuando lo hizo, me inscribí como participante, no me había dado cuenta de la insensibilidad que poseemos frente a las diferencias. Fui la única participante femenina del equipo, al año siguiente había tres madres y la convocatoria se hizo a los familiares y no sólo a los padres.</u> Todavía se me hace duro hablar de ello.</p> <p>2. Creo que el <u>haber tenido una experiencia de pérdida cercana te hace más sensible</u> a la forma de tratar el tema con los demás.</p>
PRÁCTICA EDUCATIVA	<p>3. ¿Se trata, o se ha tratado, el tema de la muerte en tu centro de trabajo?</p> <p>4. ¿Habéis tenido alguna experiencia?</p> <p>5. ¿Crees adecuada la forma de trabajar el tema de la pérdida y el duelo en tu centro de trabajo?</p>	<p>3. <u>No está contemplado como objetivo a desarrollar en ninguno de los planes educativos.</u></p> <p>4. <u>Sí, a veces es imposible evitar las manifestaciones de dolor por la pérdida o separación de un ser querido, es algo que tienes que intentar llevar con calma.</u></p> <p>5. Creo que <u>hay aspectos que se podrían mejorar, sobre todo en los aspectos formales, cosas tan insignificantes como la redacción de un comunicado, pueden ser de ayuda en el acompañamiento de las familias.</u></p>
POTENCIAL FORMATIVO DE LA MUERTE	<p>6. ¿Qué actitudes y valores crees que pueden aparecer al tratar el tema de la muerte?</p> <p>7. ¿Qué relación ves entre la muerte y la formación integral del alumnado?</p>	<p>6. En mi caso <u>descubrí que no podía quedarme apenada en el recuerdo y que tenía que seguir adelante</u> por mis hijos.</p> <p>7. Creo que <u>forma parte del aprendizaje de todas las personas pero no sé si es el ámbito escolar en el que debe estar recogida esta formación.</u></p>
PROPUESTAS CURRICULARES	<p>8. ¿Cómo se podría incluir la muerte en el currículum?</p>	<p>8. <u>No creo que fuera necesario.</u></p>
ASPECTOS FORMATIVOS DEL PROFESORADO	<p>9. ¿Crees que es importante recibir formación al respecto?</p> <p>10. ¿En qué momentos la plantearías?</p>	<p>9. Sólo <u>en determinadas ocasiones necesitaríamos el asesoramiento de profesionales para paliar ciertas conductas desajustadas</u> que se pueden estar producidas por un duelo mal elaborado.</p> <p>10. Sería a través de la <u>formación externa en casos particulares.</u></p>
IDEA DE MUERTE Y DUELO PERSPECTIVA EVOLUTIVA	<p>11. ¿Cómo crees que los niños y/o adolescentes viven el fenómeno de la muerte y las experiencias de duelo?</p> <p>12. ¿Crees que las experiencias relacionadas con el afrontamiento de la muerte y el duelo influyen en la construcción de nuestra identidad?</p>	<p>11. Es algo que todavía me planteo y que <u>es diferente en cada niño.</u> Cuando murió mi marido mi hijo pequeño pudo llorar y expresar sus emociones, ahora parece que todo vuelve a ser normal para él, pero mi hijo mayor sigue contenido, yo le doy tiempo, pero a veces me preocupa el que no haya llorado y el que rehuya el tema cuando intento hablar con él.</p> <p>12. Creo que cuando perdemos a alguien nos afecta por completo, <u>afecta a toda la integridad de la persona y la hace vulnerable.</u></p>

Tabla 42 Análisis del contenido entrevista 4.

Entrevista 5.

CATEGORÍAS	PREGUNTAS	RESPUESTAS
RELACIÓN MUERTE SOCIEDAD EDUCACIÓN	<p>1. ¿Crees que se trata el tema de la muerte y el duelo de forma normalizada en la escuela?</p> <p>2. ¿Cuáles son las razones que, según tú, influyen en la normalización de dichos temas en el aula?</p>	<p>1. No deja de ser una pregunta complicada, en líneas generales creo que <u>es un tema del que no se habla porque causa mucho dolor</u>, pero no es sólo en la escuela donde el tema no se trata, sino que es un <u>tema eludido en cualquier contexto de la vida cotidiana</u>.</p> <p>2. Probablemente el hecho de que no se trate el tema en el aula <u>se debe a que ni siquiera nosotros tenemos una concepción clara y unívoca sobre el tema</u>, es algo en lo que nosotros mismos <u>nos sentimos inseguros</u>.</p>
PRÁCTICA EDUCATIVA	<p>3. ¿Se trata, o se ha tratado, el tema de la muerte en tu centro de trabajo?</p> <p>4. ¿Habéis tenido alguna experiencia?</p> <p>5. ¿Crees adecuada la forma de trabajar el tema de la pérdida y el duelo en tu centro de trabajo?</p>	<p>3. <u>Nunca explícitamente</u>, aunque creo que <u>podría servir en temas relacionados con la prevención de riesgos</u>, la salud, los accidentes de tráfico y otros muchos, se podrían trabajar desde una perspectiva más amplia.</p> <p>4. Es ineludible que <u>la muerte aparezca en alguna ocasión en el aula, pero se evita trabajar en grupo, no es una función de los educadores</u>.</p> <p>5. Creo que <u>sí</u>.</p>
POTENCIAL FORMATIVO DE LA MUERTE	<p>6. ¿Qué actitudes y valores crees que pueden aparecer al tratar el tema de la muerte?</p> <p>7. ¿Qué relación ves entre la muerte y la formación integral del alumnado?</p>	<p>6. <u>Los valores que se deban extraer de la muerte</u> creo que <u>deberían ser atendidos en casa</u>, será la familia la que tenga el cometido de enfrentarse a las situaciones que ocurran en cada momento.</p> <p>7. La vida y la muerte son las <u>dos caras de una misma moneda, si educamos para la vida, estamos educando también para la muerte</u>.</p>
PROPUESTAS CURRICULARES	<p>8. ¿Cómo se podría incluir la muerte en el currículum?</p>	<p>8. <u>Cada vez son más las demandas que tenemos los profesores y menos el tiempo que tenemos para desarrollarlas</u>, creo que <u>incluir también la muerte en el currículum solo traería más complicaciones y ansiedades</u> a los profesores.</p>
ASPECTOS FORMATIVOS DEL PROFESORADO	<p>9. ¿Crees que es importante recibir formación al respecto?</p> <p>10. ¿En qué momentos la plantearías?</p>	<p>9. Opino que <u>es la propia vida la que te va formando en este aspecto, hay cosas que no se deben recoger en el aula</u> y debe ser en otros contextos en los que se desarrolle.</p> <p>10. <u>No la plantearía dentro del sistema educativo formal</u>.</p>
IDEA DE MUERTE Y DUELO PERSPECTIVA EVOLUTIVA	<p>11. ¿Cómo crees que los niños y/o adolescentes viven el fenómeno de la muerte y las experiencias de duelo?</p> <p>12. ¿Crees que las experiencias relacionadas con el afrontamiento de la muerte y el duelo influyen en la construcción de nuestra identidad?</p>	<p>11. <u>Cada individuo tiene una forma de responder a las situaciones</u> en las que la muerte está cercana. <u>Depende sobre todo del tiempo que haya tenido para reflexionar sobre el tema y de cómo han sido recogidas esas reflexiones por su entorno</u>. La <u>adolescencia es un momento crucial para poder plantear estos temas</u>, todo lo relacionado con los límites y lo oculto es algo que a estas edades llama poderosamente la atención. Sin embargo <u>cuando son pequeños no creo que lleguen a entender lo que supone la separación definitiva</u> y se les olvida pronto.</p> <p>12. Creo que <u>darle demasiada importancia puede ser nefasto en el desarrollo de nuestra identidad</u>, sólo <u>debemos ocuparnos de ella cuando sea necesario</u>.</p>

Tabla 43 Análisis del contenido entrevista 5.

Entrevista 6.

CATEGORÍAS	PREGUNTAS	RESPUESTAS
RELACIÓN MUERTE SOCIEDAD EDUCACIÓN	<p>1. ¿Crees que se trata el tema de la muerte y el duelo de forma normalizada en la escuela?</p> <p>2. ¿Cuáles son las razones que, según tú, influyen en la normalización de dichos temas en el aula?</p>	<p>1. Bueno, la verdad es que creo que <u>no solo no se trata de forma normalizada en la educación, sino que es un tema que en nuestra sociedad provoca miedo y rechazo</u>, lo que provoca que tendamos a esconderlo ante los que pensamos que son más vulnerables. Aunque existe una gran <u>contradicción entre la ocultación de la muerte cuando esta sucede de forma ordinaria y la obscena muestra de muerte que nos ofrecen los medios de comunicación</u> y gran parte del <u>ocio</u> que nos rodea.</p> <p>2. Creo que sobre todo es <u>fruto de la concepción que la propia sociedad tiene de la muerte, es difícil cambiar algo a través del sistema escolar</u> si previamente no se ha notado un movimiento de cambio en la sociedad.</p>
PRÁCTICA EDUCATIVA	<p>3. ¿Se trata, o se ha tratado, el tema de la muerte en tu centro de trabajo?</p> <p>4. ¿Habéis tenido alguna experiencia?</p> <p>5. ¿Crees adecuada la forma de trabajar el tema de la pérdida y el duelo en tu centro de trabajo?</p>	<p>3. 4. Todos los días la muerte se abre paso ante la vida, hace poco nos enteramos de la muerte de los padres de un compañero y el año pasado murió una de los conserjes del centro, es imposible que no se den casos cotidianos relacionados con la muerte. <u>No se puede decir que atendamos el tema de la muerte como un objetivo a alcanzar pero raro es el día que un alumno u otro me comunica que ha fallecido alguno de sus abuelos o su mascota</u>. Lo más difícil de afrontar es la pérdida de alguno de los padres o de algún hermano, en esos momentos <u>te sientes un poco sola, porque no sabes cómo llevar la situación</u>.</p> <p>5. Como todo <u>puede mejorarse, pero creo que debería ser una labor más centrada en la familia</u>, por ese motivo <u>se haría difícil el desarrollo del tema en el ámbito educativo ya que requeriría de una coordinación con las familias muy estrecha, y eso no siempre es posible</u>.</p>
POTENCIAL FORMATIVO DE LA MUERTE	<p>6. ¿Qué actitudes y valores crees que pueden aparecer al tratar el tema de la muerte?</p> <p>7. ¿Qué relación ves entre la muerte y la formación integral del alumnado?</p>	<p>6. Pues mira, creo que sobre todo <u>te hace tener conciencia de los aspectos importantes de la vida</u>, te hace responsabilizarte de tus acciones y valorar más a la gente que te rodea, el hecho de saber que nada dura eternamente te hace <u>tener más sensibilidad y despierta nuestro lado más humano</u>.</p> <p>7. <u>No se puede hablar de formación integral y no atender a la muerte</u>, es algo que pertenece a la especie humana y con lo que debe familiarizarse, para el alumnado es igualmente importante.</p>
PROPUESTAS CURRICULARES	<p>8. ¿Cómo se podría incluir la muerte en el currículum?</p>	<p>8. <u>No creo que hiciera falta incluirlo, de hecho creo que está suficientemente manifiesto en las distintas áreas de conocimiento, lo único que hay que hacer es no esconderlas, pero tampoco hay que sacarlas de su contexto</u>.</p>
ASPECTOS FORMATIVOS DEL PROFESORADO	<p>9. ¿Crees que es importante recibir formación al respecto?</p> <p>10. ¿En qué momentos la plantearías?</p>	<p>9. Siempre es valiosa la formación y en este tema en concreto <u>carecemos de información acerca de cómo actuar en determinadas ocasiones</u> lo que <u>nos hace sentir un poco perdidos</u>.</p> <p>10. <u>No la incluiría</u> en la escuela salvo en casos particulares.</p>
IDEA DE MUERTE Y DUELO PERSPECTIVA EVOLUTIVA	<p>11. ¿Cómo crees que los niños y/o adolescentes viven el fenómeno de la muerte y las experiencias de duelo?</p> <p>12. ¿Crees que las experiencias relacionadas con el afrontamiento de la muerte y el duelo influyen en la construcción de nuestra identidad?</p>	<p>11. Sinceramente creo que <u>el proceso es similar aunque parece que sufren menos</u>, tal vez por la <u>capacidad para distraerse que poseen</u>.</p> <p>12. Supongo que <u>sí</u></p>

Tabla 44 Análisis del contenido entrevista 6.

Entrevista 7.

CATEGORÍAS	PREGUNTAS	RESPUESTAS
RELACIÓN MUERTE SOCIEDAD EDUCACIÓN	1. ¿Crees que se trata el tema de la muerte y el duelo de forma normalizada en la escuela? 2. ¿Cuáles son las razones que, según tú, influyen en la normalización de dichos temas en el aula?	1. <u>No creo que sea un tema en el que exista el suficiente consenso social como para incluirlo</u> en el contenido de los programas educativos. 2. <u>La demanda específica de una situación concreta.</u>
PRÁCTICA EDUCATIVA	3. ¿Se trata, o se ha tratado, el tema de la muerte en tu centro de trabajo? 4. ¿Habéis tenido alguna experiencia? 5. ¿Crees adecuada la forma de trabajar el tema de la pérdida y el duelo en tu centro de trabajo?	3. No, <u>nunca se nos ha planteado.</u> 4. <u>No recuerdo haber tenido ninguna experiencia</u> similar. 5. <u>Sí.</u>
POTENCIAL FORMATIVO DE LA MUERTE	6. ¿Qué actitudes y valores crees que pueden aparecer al tratar el tema de la muerte? 7. ¿Qué relación ves entre la muerte y la formación integral del alumnado?	6. Sobre todo yo creo que <u>queda reservado al área personal y en todo caso religioso.</u> 7. Creo que <u>forma parte del desarrollo de la persona pero no de los alumnos.</u>
PROPUESTAS CURRICULARES	8. ¿Cómo se podría incluir la muerte en el currículum?	8. <u>No creo que se deba incluir</u>
ASPECTOS FORMATIVOS DEL PROFESORADO	9. ¿Crees que es importante recibir formación al respecto? 10. ¿En qué momentos la plantearías?	9. <u>No creo necesitarla.</u> 10. <u>No la plantearía a nivel educativo.</u> En el <u>ámbito familiar sería aconsejable en la adolescencia.</u>
IDEA DE MUERTE Y DUELO PERSPECTIVA EVOLUTIVA	11. ¿Cómo crees que los niños y/o adolescentes viven el fenómeno de la muerte y las experiencias de duelo? 12. ¿Crees que las experiencias relacionadas con el afrontamiento de la muerte y el duelo influyen en la construcción de nuestra identidad?	11. Creo que <u>no son del todo conscientes.</u> 12. <u>Sí.</u>

Tabla 45 Análisis del contenido entrevista 7.

7.1.2. Datos del personal educativo con formación respecto del tratamiento de la muerte y el duelo en el aula.

7.1.2.1. Análisis del contenido.

Entrevista 8.

CATEGORÍAS	PREGUNTAS	RESPUESTAS
RELACIÓN MUERTE SOCIEDAD EDUCACIÓN	<p>1. ¿Crees que se trata el tema de la muerte y el duelo de forma normalizada en la escuela?</p> <p>2. ¿Cuáles son las razones que, según tú, influyen en la normalización de dichos temas en el aula?</p>	<p>1. No, <u>en la sociedad</u> en la que vivimos <u>existe un claro desconocimiento de la muerte</u>, y en particular, los profesores no somos menos, creo que <u>es un tema considerado de mal gusto o inoportuno por lo que rara vez se puede hablar con tranquilidad</u> de la muerte.</p> <p>2. Una de las razones que influyen en la atención a todos los temas que suceden en el aula es <u>la finalidad que sustenta la profesión de educadora</u>, cuando entiendes que <u>el que educa y el que aprende tienen que recorrer un mismo camino</u> hasta que se separan, <u>comprendes que no puedes dar de lado las circunstancias que rodean al alumno y por tanto todas ellas son susceptibles de construir conocimiento</u> y de todas ellas podemos aprender.</p>
PRÁCTICA EDUCATIVA	<p>3. ¿Se trata, o se ha tratado, el tema de la muerte en tu centro de trabajo?</p> <p>4. ¿Habéis tenido alguna experiencia?</p> <p>5. ¿Crees adecuada la forma de trabajar el tema de la pérdida y el duelo en tu centro de trabajo?</p>	<p>3.4. Sí, hace unos años tuvimos una experiencia con dos alumnos del colegio, nos reunimos todo el equipo y después pedimos la opinión de los padres. <u>Decidimos que la muerte debía ser uno de los aspectos que debíamos tratar</u>. En un primer momento <u>fue difícil</u>, porque en edades tan tempranas no suele aparecer la muerte con mucha frecuencia, dada la esperanza de vida actual. <u>Después fue mucho más llevadero de lo que supusimos</u>, sobre todo se debió a <u>la formación que recibimos del equipo de salud de la zona y a la colaboración de las familias</u>.</p> <p>5. Sí, de hecho <u>anualmente refrescamos nuestros conocimientos a través de cursos de formación permanente con el equipo de zona y tenemos bastantes recursos para trabajar la muerte y el duelo</u>.</p>
POTENCIAL FORMATIVO DE LA MUERTE	<p>6. ¿Qué actitudes y valores crees que pueden aparecer al tratar el tema de la muerte?</p> <p>7. ¿Qué relación ves entre la muerte y la formación integral del alumnado?</p>	<p>6. Sobre todo <u>te hace replantearte los fines educativos que pretendes alcanzar</u>, eso a <u>nivel profesional</u>. <u>A nivel personal te hace disfrutar más de cada momento</u>, valoras las cosas no por su estimación material y en definitiva te hace más fuerte.</p> <p>7. Creo que <u>la muerte debería estar incluida en los objetivos a desarrollar en los centros</u>.</p>
PROPUESTAS CURRICULARES	<p>8. ¿Cómo se podría incluir la muerte en el currículum?</p>	<p>8. Si nos paramos a pensar, <u>lo difícil sería encontrar una materia un ámbito de la vida que no tuviera relación con la muerte</u>, con la pérdida, con la sustracción, con la finitud. Desde <u>trabajar en el huerto escolar hasta realizar un análisis de la población en una clase de conocimiento del medio tienen relación con la muerte, otra cosa es que queramos verlo</u>.</p>
ASPECTOS FORMATIVOS DEL PROFESORADO	<p>9. ¿Crees que es importante recibir formación al respecto?</p> <p>10. ¿En qué momentos la plantearías?</p>	<p>9. Antes de recibir la formación, ya me había interesado por el tema, pero tras recibir los cursos creo que <u>es indispensable</u>.</p> <p>10. <u>Desde las primeras etapas de la vida</u>.</p>
IDEA DE MUERTE Y DUELO PERSPECTIVA EVOLUTIVA	<p>11. ¿Cómo crees que los niños y/o adolescentes viven el fenómeno de la muerte y las experiencias de duelo?</p> <p>12. ¿Crees que las experiencias relacionadas con el afrontamiento de la muerte y el duelo influyen en la construcción de identidad?</p>	<p>11. <u>Depende del momento evolutivo</u> en el que se encuentre <u>y de las estrategias que haya adquirido</u> en su interacción con la familia y el medio, en su esencia <u>los procesos son los mismos</u>, lo que varía son la forma de percibirlo y de generar estrategias de adaptación.</p> <p>12. <u>Sin duda</u>.</p>

Tabla 46 Análisis del contenido entrevista 8.

Entrevista 9.

CATEGORÍAS	PREGUNTAS	RESPUESTAS
RELACIÓN MUERTE SOCIEDAD EDUCACIÓN	<p>1. ¿Crees que se trata el tema de la muerte y el duelo de forma normalizada en la escuela?</p> <p>2. ¿Cuáles son las razones que, según tú, influyen en la normalización de dichos temas en el aula?</p>	<p>1. En ninguna de las escuelas donde he trabajado anteriormente se había trabajado el tema de la muerte, y aunque ahora me parece algo cotidiano, <u>creo que no se contempla en absoluto en el diseño curricular</u>, pero esto no sólo pasa en la escuela, <u>es fruto de la actitud del hombre moderno ante la muerte</u>.</p> <p>2. <u>Sería necesario un cambio en la sociedad</u>, creo que en la mayor parte de las ocasiones, <u>lo que hace que se contemple, es la vivencia de una situación extrema en el centro</u>, lo que hace replantearse la situación al equipo docente <u>para atender a la demanda</u>.</p>
PRÁCTICA EDUCATIVA	<p>3. ¿Se trata, o se ha tratado, el tema de la muerte en tu centro de trabajo?</p> <p>4. ¿Habéis tenido alguna experiencia?</p> <p>5. ¿Crees adecuada la forma de trabajar el tema de la pérdida y el duelo en tu centro de trabajo?</p>	<p>3. Es un tema que trabajamos normalmente a nivel preventivo a través de las <u>pequeñas pérdidas</u>, desde la primera despedida de la familia con el niño el primer día de entrada al cole, hasta las despedidas en verano, pasando por la muerte de las mascotas.</p> <p>4. La experiencia más significativa y por la que se inició el programa de "muerte y duelo" fue hace unos años, yo todavía no había entrado, no obstante <u>la pérdida es algo con lo que convivimos todos los días</u>.</p> <p>5. Sí, <u>te hace sentir más segura y menos asustada a la hora de atender situaciones difíciles</u>.</p>
POTENCIAL FORMATIVO DE LA MUERTE	<p>6. ¿Qué actitudes y valores crees que pueden aparecer al tratar el tema de la muerte?</p> <p>7. ¿Qué relación ves entre la muerte y la formación integral del alumnado?</p>	<p>6. Sobre todo <u>los relacionados con lo inherente del ser humano</u>, te devuelve tu perspectiva de finitud <u>y te haces mucho más humilde aprendes a conformarte con poco</u>.</p> <p>7. <u>No se puede dar la una sin la otra</u>.</p>
PROPUESTAS CURRICULARES	<p>8. ¿Cómo se podría incluir la muerte en el currículum?</p>	<p>8. Podría trabajarse <u>como un área transversal o como hilo conductor entre asignaturas diversas</u>.</p>
ASPECTOS FORMATIVOS DEL PROFESORADO	<p>9. ¿Crees que es importante recibir formación al respecto?</p> <p>10. ¿En qué momentos la plantearías?</p>	<p>9. Si, <u>es muy recomendable</u>.</p> <p>10. <u>Desde la infancia</u>.</p>
IDEA DE MUERTE Y DUELO PERSPECTIVA EVOLUTIVA	<p>11. ¿Cómo crees que los niños y/o adolescentes viven el fenómeno de la muerte y las experiencias de duelo?</p> <p>12. ¿Crees que las experiencias relacionadas con el afrontamiento de la muerte y el duelo influyen en la construcción de nuestra identidad?</p>	<p>11. Sobre todo <u>están condicionados por lo que experimentan los adultos y cómo estos lo manifiestan</u>, el aprendizaje vicario en el tema de los sentimientos es fundamental, a edades temprana todavía no tienen desarrolladas todas sus habilidades cognitivas por lo que su pensamiento es mucho más concreto, lo que ven servirá de modelado en futuras ocasiones.</p> <p>12. <u>Sí</u>, sin duda.</p>

Tabla 47 Análisis del contenido entrevista 9.

Entrevista 10.

CATEGORÍAS	PREGUNTAS	RESPUESTAS
RELACIÓN MUERTE SOCIEDAD EDUCACIÓN	<p>1. ¿Crees que se trata el tema de la muerte y el duelo de forma normalizada en la escuela?</p> <p>2. ¿Cuáles son las razones que, según tú, influyen en la normalización de dichos temas en el aula?</p>	<p>1. No, <u>es raro que se plantee la muerte en un centro educativo.</u></p> <p>2. Supongo que <u>influye el tabú que la sociedad ha impuesto sobre el tema por lo tanto es difícil saber qué condiciones deben darse para que la muerte emerja en el aula, desgraciadamente suele tener que darse un caso drástico para que se plantee la inclusión del tema.</u></p>
PRÁCTICA EDUCATIVA	<p>3. ¿Se trata, o se ha tratado, el tema de la muerte en tu centro de trabajo?</p> <p>4. ¿Habéis tenido alguna experiencia?</p> <p>5. ¿Crees adecuada la forma de trabajar el tema de la pérdida y el duelo en tu centro de trabajo?</p>	<p>3. Sí, <u>es un tema que normalmente trabajamos.</u></p> <p>4. Hace aproximadamente dos años, dos hermanos, alumnos de la escuela sufrieron la pérdida de sus padres. Previamente estuvieron un largo período hospitalizados. <u>Nos encontramos con una situación que nos desbordaba y no sabíamos qué hacer,</u> dado que ninguna teníamos experiencia en el tema de la muerte o el sufrimiento. <u>Decidimos solicitar asesoramiento</u> y dos de los psiquiatras del centro de atención de salud atendieron nuestra demanda. Además <u>los familiares del resto de alumnos se implicaron en la propuesta,</u> con sus donaciones ideamos el rincón de juegos de los hospitales, donde intentábamos que los niños y niñas perdieran el miedo al material quirúrgico y comprendieran que la muerte no se puede curar.</p> <p>5. Sí, aunque como todo, <u>se puede mejorar. Tenemos un montón de cuentos y recursos diversos para tratar la muerte,</u> además <u>trabajamos las pequeñas pérdidas.</u></p>
POTENCIAL FORMATIVO DE LA MUERTE	<p>6. ¿Qué actitudes y valores crees que pueden aparecer al tratar el tema de la muerte?</p> <p>7. ¿Qué relación ves entre la muerte y la formación integral del alumnado?</p>	<p>6. Creo que <u>sería una lista interminable,</u> el poseer una conciencia de finitud <u>nos hace en definitiva más humanos.</u></p> <p>7. <u>Me parece fundamental que se incluya en el diseño educativo de cualquier centro.</u></p>
PROPUESTAS CURRICULARES	<p>8. ¿Cómo se podría incluir la muerte en el currículum?</p>	<p>8. En <u>múltiples contenidos, de primaria secundaria, a través de las transversales</u> y los proyectos destinados a la <u>inserción del adolescente a la vida adulta.</u> Pero se ha de <u>tener en cuenta aspectos organizativos que permiten, desde la acogida, crear un clima de centro que favorezca el intercambio de opiniones de los sentimientos</u> de los alumnos.</p>
ASPECTOS FORMATIVOS DEL PROFESORADO	<p>9. ¿Crees que es importante recibir formación al respecto?</p> <p>10. ¿En qué momentos la plantearías?</p>	<p>9. En mi caso <u>ha sido fundamental para atenuar la ansiedad y el estrés que puede generar el enfrentarte en el aula a una situación extrema. Te sientes acompañada, menos sola.</u></p> <p>10. Lo incluiría <u>en cualquier nivel</u> de la educación formal, pero sobre todo creo que se debería desarrollar alguna <u>asignatura sobre la muerte en las carreras docentes.</u></p>
IDEA DE MUERTE Y DUELO PERSPECTIVA EVOLUTIVA	<p>11. ¿Cómo crees que los niños y/o adolescentes viven el fenómeno de la muerte y las experiencias de duelo?</p> <p>12. ¿Crees que las experiencias relacionadas con el afrontamiento de la muerte y el duelo influyen en la construcción de nuestra identidad?</p>	<p>11. <u>Poseen una forma particular de relacionarse con ella.</u> lo vemos <u>a través del juego.</u> No es que sientan menos la pérdida, es que <u>dado su nivel de desarrollo, cualquier situación que les cree ansiedad puede suponer un trastorno para ellos,</u> por lo que <u>su mecanismo de defensa suele ser el de distraerse con otras cosas.</u></p> <p>12. Creo que <u>es la base de nuestra identidad emocional.</u></p>

Tabla 48 Análisis del contenido entrevista 10.

Entrevista 11.

CATEGORÍAS	PREGUNTAS	RESPUESTAS
RELACIÓN MUERTE SOCIEDAD EDUCACIÓN	<p>1. ¿Crees que se trata el tema de la muerte y el duelo de forma normalizada en la escuela?</p> <p>2. ¿Cuáles son las razones que, según tú, influyen en la normalización de dichos temas en el aula?</p>	<p>1. No, la mayor parte de las veces <u>se elude el tema, parece algo incómodo, todo lo relacionado con la expresión de los sentimientos</u> por parte de los alumnos suele verse como <u>algo disruptivo, que impide el buen funcionamiento de la clase</u>, aunque sinceramente creo que <u>se debe fundamentalmente al miedo y al desconocimiento del tema</u> por parte del profesorado y de la sociedad en general.</p> <p>2. Creo que uno de los factores fundamentales viene dado por <u>el tipo de centro educativo. En nuestro caso, formamos una comunidad educativa desde el año 2008, y eso nos permite trabajar objetivos que afectan a nuestra comunidad de forma inclusiva</u>, contando con todos los miembros de la escuela, desde la directora a la señora de la limpieza pasando por las familias de los alumnos. <u>Por otro lado, el tipo de entorno donde se ubica el centro educativo también está relacionado. En un entorno rural de pocos habitantes y cuyo estilo de vida todavía está ligado a la naturaleza, es más frecuente que los niños convivan con la muerte más de cerca</u>, desde la matanza, al tañir de las campanas cuando ocurre una muerte, <u>les dan pistas sobre la concreción del ciclo vital que en un entorno urbano es más difícil de apreciar</u>.</p>
PRÁCTICA EDUCATIVA	<p>3. ¿Se trata, o se ha tratado, el tema de la muerte en tu centro de trabajo?</p> <p>4. ¿Habéis tenido alguna experiencia?</p> <p>5. ¿Crees adecuada la forma de trabajar el tema de la pérdida y el duelo en tu centro de trabajo?</p>	<p>3. 4. <u>Sí, es uno de nuestros objetivos dentro de la formación instrumental</u> de nuestros alumnos y alumnas.</p> <p>5. <u>Sí</u>, no es perfecta pero es sin duda mucho más adecuada que en otros centros escolares.</p>
POTENCIAL FORMATIVO DE LA MUERTE	<p>6. ¿Qué actitudes y valores crees que pueden aparecer al tratar el tema de la muerte?</p> <p>7. ¿Qué relación ves entre la muerte y la formación integral del alumnado?</p>	<p>6. <u>El aprecio por las personas que nos rodean, el aprovechar cada momento, el valor y la fortaleza...</u></p> <p>7. La <u>muerte es una parte más de la vida</u>, si atendemos al desarrollo de las habilidades de vida en nuestros alumnos y alumnas, no podemos olvidar la muerte.</p>
PROPUESTAS CURRICULARES	<p>8. ¿Cómo se podría incluir la muerte en el currículum?</p>	<p>8. Supongo que. No obstante es un tema que por omisión <u>depende de las necesidades de cada centro o por las decisiones del profesorado individualmente se trabajan a través del currículum oculto</u>.</p>
ASPECTOS FORMATIVOS DEL PROFESORADO	<p>9. ¿Crees que es importante recibir formación al respecto?</p> <p>10. ¿En qué momentos la plantearías?</p>	<p>9. Tanto a nivel <u>personal como profesional</u> creo que es muy útil.</p> <p>10. En <u>cualquier nivel educativo</u> y sobre todo en los <u>planes de formación del profesorado</u></p>
IDEA DE MUERTE Y DUELO PERSPECTIVA EVOLUTIVA	<p>11. ¿Cómo crees que los niños y/o adolescentes viven el fenómeno de la muerte y las experiencias de duelo?</p> <p>12. ¿Crees que las experiencias relacionadas con el afrontamiento de la muerte y el duelo influyen en la construcción de nuestra identidad?</p>	<p>11. <u>La vivencia es similar a la de los adultos pero tiene sus particularidades evolutivas</u> como cualquier otro concepto en desarrollo.</p> <p>12. <u>Sí</u>, por supuesto.</p>

Tabla 49 Análisis del contenido entrevista 11.

Entrevista 12.

CATEGORÍAS	PREGUNTAS	RESPUESTAS
RELACIÓN MUERTE SOCIEDAD EDUCACIÓN	<p>1. ¿Crees que se trata el tema de la muerte y el duelo de forma normalizada en la escuela?</p> <p>2. ¿Cuáles son las razones que, según tú, influyen en la normalización de dichos temas en el aula?</p>	<p>1. <u>No, salvo las intervenciones que realizan a modo individual algunos profesores y profesoras.</u></p> <p>2. <u>El desconocimiento y el miedo que tenemos en nuestra sociedad, después del sexo, la muerte es el último tabú, aunque por otro lado se utilice de forma irracional en los medios de comunicación, y es un ingrediente común en películas y dibujos, la violencia y la muerte se ven de una forma aséptica a través de las pantallas, es una muerte que afecta a otros, y que además suele ir acompañada de unos grandes efectos especiales, los niños viven con una sobredosis de muerte por la tele, pero no conviven con ella, se les suele apartar de cualquier situación que tenga cerca la muerte o el padecimiento.</u></p>
PRÁCTICA EDUCATIVA	<p>3. ¿Se trata, o se ha tratado, el tema de la muerte en tu centro de trabajo?</p> <p>4. ¿Habéis tenido alguna experiencia?</p> <p>5. ¿Crees adecuada la forma de trabajar el tema de la pérdida y el duelo en tu centro de trabajo?</p>	<p>3. <u>Se trabaja de forma habitual, tanto en el ámbito preventivo como paliativo. Normalmente trabajamos con las pequeñas pérdidas, pero acompañamos a los alumnos en cualquier situación que comprometa su desarrollo.</u></p> <p>4. <u>La más relevante y por la que surgió el programa fue hace años, yo no llegué a vivirla, pero son muchas las ocasiones en las que hablamos de la pérdida, de la separación de los padres, de la separación de las familias por desplazamientos, de la pérdida de mascotas...</u></p> <p>5. <u>Sí, en ninguna otra escuela donde haya trabajado antes se trata el tema como en esta.</u></p>
POTENCIAL FORMATIVO DE LA MUERTE	<p>6. ¿Qué actitudes y valores crees que pueden aparecer al tratar el tema de la muerte?</p> <p>7. ¿Qué relación ves entre la muerte y la formación integral del alumnado?</p>	<p>6. <u>La tolerancia, el respeto, el valor de las personas frente a los valores materiales, en general a aprovechar todos los momentos de la vida y a integrar el recuerdo de las personas que queremos para seguir viviendo tras la pérdida.</u></p> <p>7. <u>Creo que una y otra no se pueden separar, la muerte y la vida van de la mano no podemos educar de forma integral si no atendemos uno de los aspectos más relevantes de la vida, su caducidad.</u></p>
PROPUESTAS CURRICULARES	<p>8. ¿Cómo se podría incluir la muerte en el currículum?</p>	<p>8. <u>Sobre todo lo necesario es que todos los miembros de la comunidad educativa estén de acuerdo en tratar el tema. Después las opciones son múltiples, casi innumerables dado que la muerte se relaciona con todos los ámbitos de la vida, y con la mayor parte de las materias que componen el currículum escolar obligatorio.</u></p>
ASPECTOS FORMATIVOS DEL PROFESORADO	<p>9. ¿Crees que es importante recibir formación al respecto?</p> <p>10. ¿En qué momentos la plantearías?</p>	<p>9. <u>Sí, para poder enfrentarte a estas situaciones con la convicción y sensibilidad suficiente para no confundir al niño y acompañarle en este proceso de maduración.</u></p> <p>10. <u>Desde la infancia.</u></p>
IDEA DE MUERTE Y DUELO PERSPECTIVA EVOLUTIVA	<p>11. ¿Cómo crees que los niños y/o adolescentes viven el fenómeno de la muerte y las experiencias de duelo?</p> <p>12. ¿Crees que las experiencias relacionadas con el afrontamiento de la muerte y el duelo influyen en la construcción de nuestra identidad?</p>	<p>11. <u>Viene marcada por la etapa evolutiva que atraviesan y sobre todo por el tipo de interacciones y experiencias similares que extraen del entorno. En una familia donde la muerte es tratada de forma habitual, el niño es capaz de expresar sus sentimientos de forma abierta y preguntar sus dudas.</u></p> <p>12. <u>Sí, sin ninguna duda.</u></p>

Tabla 50 Análisis del contenido entrevista 12.

Entrevista 13.

CATEGORÍAS	PREGUNTAS	RESPUESTAS
RELACIÓN MUERTE SOCIEDAD EDUCACIÓN	<p>1. ¿Crees que se trata el tema de la muerte y el duelo de forma normalizada en la escuela?</p> <p>2. ¿Cuáles son las razones que, según tú, influyen en la normalización de dichos temas en el aula?</p>	<p>1. <u>No</u>, más bien al contrario, <u>se suele eludir el tema</u>.</p> <p>2. <u>La falta de experiencia del profesorado, el miedo a lo que dirán las familias y el temor a herir al alumno que sufre. Cuando estos temas se superan, se ve con más claridad que no es un tema distinto de los demás, salvo que las manifestaciones que a veces la acompañan son de dolor. Creo que el miedo del profesor a no tener el control de la situación y a no saber dar respuestas es lo que paraliza el tema. Cuando tenemos que reconocer que sabemos tanto como nuestros alumnos en este tema y que es un camino que debemos recorrer juntos</u> parece que somos menos profesionales sin embargo, es todo lo contrario.</p>
PRÁCTICA EDUCATIVA	<p>3. ¿Se trata, o se ha tratado, el tema de la muerte en tu centro de trabajo?</p> <p>4. ¿Habéis tenido alguna experiencia?</p> <p>5. ¿Crees adecuada la forma de trabajar el tema de la pérdida y el duelo en tu centro de trabajo?</p>	<p>3. <u>Sí</u>, desde <u>la despedida inicial a los rincones de juego</u> pasando por las <u>lecturas de cuentos</u>.</p> <p>4. <u>Siempre hay experiencias relacionadas con la muerte</u>, la pérdida o el duelo. Otra cosa es que lo sepamos ver.</p> <p>5. <u>Sí</u>.</p>
POTENCIAL FORMATIVO DE LA MUERTE	<p>6. ¿Qué actitudes y valores crees que pueden aparecer al tratar el tema de la muerte?</p> <p>7. ¿Qué relación ves entre la muerte y la formación integral del alumnado?</p>	<p>6. Esencialmente <u>lo inherente al ser humano, su fragilidad, su temporalidad</u>, cada uno de nosotros somos únicos y debemos respetar a todos por igual.</p> <p>7. <u>Es necesario incluir dentro de los objetivos que pretenden alcanzar la formación integral del alumno</u>, la consideración de la muerte como algo ineludible.</p>
PROPUESTAS CURRICULARES	<p>8. ¿Cómo se podría incluir la muerte en el currículum?</p>	<p>8. <u>Depende del nivel escolar, desde los aspectos organizativos hasta los contenidos curriculares</u>, la muerte se hace presente en todos ellos.</p>
ASPECTOS FORMATIVOS DEL PROFESORADO	<p>9. ¿Crees que es importante recibir formación al respecto?</p> <p>10. ¿En qué momentos la plantearías?</p>	<p>9. <u>Sí</u>.</p> <p>10. <u>En todos los niveles y en la formación de los futuros docentes</u>.</p>
IDEA DE MUERTE Y DUELO PERSPECTIVA EVOLUTIVA	<p>11. ¿Cómo crees que los niños y/o adolescentes viven el fenómeno de la muerte y las experiencias de duelo?</p> <p>12. ¿Crees que las experiencias relacionadas con el afrontamiento de la muerte y el duelo influyen en la construcción de nuestra identidad?</p>	<p>11. <u>Tienen particularidades con las que debes estar familiarizado</u>, igual que para el resto de aprendizajes, <u>debes adaptar el contenido a su nivel de maduración y a las experiencias previas</u> que cada individuo posee.</p> <p>12. <u>Sí</u>, claro que sí.</p>

Tabla 51 Análisis del contenido entrevista 13.

Entrevista 14.

CATEGORÍAS	PREGUNTAS	RESPUESTAS
RELACIÓN MUERTE SOCIEDAD EDUCACIÓN	<p>1. ¿Crees que se trata el tema de la muerte y el duelo de forma normalizada en la escuela?</p> <p>2. ¿Cuáles son las razones que, según tú, influyen en la normalización de dichos temas en el aula?</p>	<p>1. Pues <u>no es fácil encontrar experiencias educativas que estén relacionadas con la muerte</u>, es un tema en el que intentamos no profundizar <u>tal vez en la convicción de proteger a nuestros alumnos</u>.</p> <p>2. Creo que <u>el vivir de cerca una experiencia relacionada con la muerte</u> te abre los ojos en muchos sentidos. <u>No es bueno dejar a nuestros alumnos abandonados en una espiral de dolor</u>, cuando esto ocurre te ves en la necesidad <u>de por lo menos escucharles</u>.</p>
PRÁCTICA EDUCATIVA	<p>3. ¿Se trata, o se ha tratado, el tema de la muerte en tu centro de trabajo?</p> <p>4. ¿Habéis tenido alguna experiencia?</p> <p>5. ¿Crees adecuada la forma de trabajar el tema de la pérdida y el duelo en tu centro de trabajo?</p>	<p>3. <u>Sí</u>, es un objetivo que <u>trabajamos sobre todo a través de las pequeñas pérdidas</u>.</p> <p>4. <u>Sí</u>, a lo largo de mi experiencia <u>profesional he vivido muchas situaciones relacionadas con la muerte</u>, algunas personales y otras de mis alumnos y alumnas, o de sus familias.</p> <p>5. <u>Sí</u>, trabajamos tanto a nivel preventivo como a nivel paliativo, <u>no obstante no tratamos duelos mal elaborados, si detectamos cualquier tipo de problema solemos derivar</u> al niño o la niña a los servicios relacionados con la salud.</p>
POTENCIAL FORMATIVO DE LA MUERTE	<p>6. ¿Qué actitudes y valores crees que pueden aparecer al tratar el tema de la muerte?</p> <p>7. ¿Qué relación ves entre la muerte y la formación integral del alumnado?</p>	<p>6. Sobre todo <u>el apreciar la vida y el no darse por vencida</u>.</p> <p>7. Pues hombre, creo que <u>la muerte forma parte del desarrollo integral</u> del individuo.</p>
PROPUESTAS CURRICULARES	<p>8. ¿Cómo se podría incluir la muerte en el currículum?</p>	<p>8. Para que se incluyera la muerte en el currículum oficial <u>tendría que ser percibida como una necesidad social, aunque la necesidad existe, todavía no es percibida</u> como tal por la mayor parte de las personas.</p>
ASPECTOS FORMATIVOS DEL PROFESORADO	<p>9. ¿Crees que es importante recibir formación al respecto?</p> <p>10. ¿En qué momentos la plantearías?</p>	<p>9. A mi parecer <u>es muy importante</u>.</p> <p>10. <u>Cuanto antes mejor</u>.</p>
IDEA DE MUERTE Y DUELO PERSPECTIVA EVOLUTIVA	<p>11. ¿Cómo crees que los niños y/o adolescentes viven el fenómeno de la muerte y las experiencias de duelo?</p> <p>12. ¿Crees que las experiencias relacionadas con el afrontamiento de la muerte y el duelo influyen en la construcción de nuestra identidad?</p>	<p>11. Los niños son diferentes unos de otros, <u>cada uno se relaciona con ella dependiendo de sus habilidades y experiencias previas</u>, pero siempre hay que recordar que debemos <u>adecuar el contenido a transmitir al desarrollo evolutivo</u> del alumno.</p> <p>12. Como no, <u>ambos están interrelacionados</u></p>

Tabla 52 Análisis del contenido entrevista 14.

7.1.3. Respuestas por grupos

ANÁLISIS DEL CONTENIDO DE LAS RESPUESTAS AGRUPADAS	
RELACIÓN MUERTE-SOCIEDAD-EDUCACIÓN <i>No está incluido en el currículum oficial pero aparece en contenidos de diversas materias. Ocultación por sobreprotección.</i> <i>Interrelación sociedad-escuela</i> <i>La prolongación de la esperanza de vida retrasa el tema de la muerte</i> <i>Importancia de la actitud del profesorado ante el tratamiento de la muerte en el aula</i> <i>No se trata el tema de la muerte en la escuela</i> <i>Importancia del tratamiento de la muerte a nivel paliativo</i> <i>Ámbito poco reflexionado y doloroso</i> <i>Relevancia de las familias en el tratamiento de la muerte</i> <i>Diferencias culturales en los ritos y la elaboración del duelo</i> <i>Tema que molesta</i> <i>Difícil de tratar.</i> <i>Importancia de la experiencia personal</i> <i>No tener en cuenta el tema de la muerte en la escuela provoca sentimientos de dolor</i>	<p>1.1. A pesar de no ser un tema que específicamente se encuentre recogido en el <u>currículum oficial</u>, si está <u>incluido en muchas de las materias</u>.</p> <p><u>Existe un proteccionismo que nos impide hablar abiertamente</u> del sufrimiento y de la muerte al alumnado.</p> <p><u>sería necesario que previamente cambiara la concepción sobre la muerte en nuestra sociedad</u></p> <p>1. 2. Para eso <u>sería necesario que previamente cambiara la concepción sobre la muerte en nuestra sociedad</u>. Una sociedad que se esfuerza en prolongar la vida a cualquier precio, <u>elude el tema de la muerte hasta que la misma nos alcanza</u>.</p> <p>2. 1. <u>Todos los días se tratan temas</u> referentes a la muerte y al sufrimiento, no obstante la forma de abordarlos <u>depende fundamentalmente del profesional</u> en cuestión que trate el problema en el aula.</p> <p><u>No existe como tal el tratamiento de la muerte en el aula.</u></p> <p>2. 2. Supongo que un factor decisivo sería el que los miembros de un centro <u>educativo atravesaran una situación extrema</u> en la que <u>se tuviera que responder en conjunto</u>.</p> <p>3. 1. <u>No</u> es un tema sobre el que haya <u>reflexionado</u>, creo <u>que sería difícil trabajar hablando de un tema tan doloroso</u>.</p> <p>3. 2. Creo que <u>la opinión de las familias es uno de los factores que influyen</u> en que no se trate,</p> <p>la muerte es algo que <u>no se puede desligar de las tradiciones y costumbres</u> de cada familia,</p> <p><u>hablar de la muerte podría molestar a muchas personas.</u></p> <p>4. 1. Personalmente <u>es un tema difícil de tratar en el aula</u>.</p> <p>Incluso <u>he dudado en participar o no en la entrevista porque creía que se me iba a hacer difícil hablar de la muerte</u>. <u>Mi pareja falleció hace cinco años y ha sido difícil seguir adelante con el trabajo y los niños</u>.</p> <p>Hay <u>momentos muy dolorosos</u>. Recuerdo que hace dos años <u>se realizó en el colegio de mi hijo mayor un partido en el que se enfrentaban los padres contra los alumnos</u>.</p>

<i>Necesidad de la inclusión del contexto del alumno dinámica de los centros escolares</i>	<u>Mi hijo tardó varios días en darme la convocatoria, cuando lo hizo, me inscribí como participante, no me había dado cuenta de la insensibilidad que poseemos frente a las diferencias.</u>
<i>Tras mi experiencia el tipo de convocatoria se hizo extensiva a las familias.</i>	<u>Fui la única participante femenina del equipo, al año siguiente había tres madres y la convocatoria se hizo a los familiares y no sólo a los padres.</u>
<i>Es un tema que se elude porque causa dolor</i>	5. 1. No deja de ser una pregunta complicada, en líneas generales creo que <u>es un tema del que no se habla porque causa mucho dolor</u> , pero no es sólo en la escuela donde el tema no se trata, sino que es un <u>tema eludido en cualquier contexto de la vida cotidiana.</u>
<i>No poder ofrecer respuestas unívocas produce inseguridad</i>	5. 2. Probablemente el hecho de que no se trate el tema en el aula <u>se debe a que ni siquiera nosotros tenemos una concepción clara y unívoca sobre el tema</u> , es algo en lo que nosotros mismos <u>nos sentimos inseguros.</u>
<i>El miedo a la muerte en hace que lo escondamos intentando proteger a los más vulnerables</i>	6. 1. Bueno, la verdad es que creo que <u>no solo no se trata de forma normalizada en la educación, sino que es un tema que en nuestra sociedad provoca miedo y rechazo</u> , lo que provoca que <u>tendamos a esconderlo ante los</u> que pensamos que son <u>más vulnerables.</u>
<i>Contradicción en el ocultamiento del tema de la muerte y el contenido de los medios de comunicación y de ocio.</i>	Aunque existe una gran <u>contradicción entre la ocultación de la muerte cuando esta sucede de forma ordinaria y la obscena muestra de muerte que nos ofrecen los medios de comunicación y gran parte del ocio</u> que nos rodea.
<i>Influencia de los cambios sociales en la escuela</i>	6. 2. Creo que sobre todo es fruto de la <u>concepción que la propia sociedad tiene de la muerte, es difícil cambiar algo a través del sistema escolar si previamente no se ha notado un movimiento de cambio en la sociedad.</u>
<i>No existen suficiente consenso social para incluir el tema en la escuela.</i>	7. 1. <u>No creo que sea un tema en el que exista el suficiente consenso social como para incluirlo en el contenido de los programas educativos.</u>
<i>La demanda del contexto influye en los objetivos</i>	7. 2. <u>La demanda específica de una situación concreta.</u>
<i>Tratar el tema de la muerte está considerado socialmente de mal gusto o inoportuno, impide que se hable con naturalidad.</i>	8.1. No, <u>en la sociedad</u> en la que vivimos <u>existe un claro distanciamiento de la muerte</u> , y en particular, los profesores no somos menos, creo que <u>es un tema considerado de mal gusto o inoportuno por lo que rara vez se puede hablar con tranquilidad</u> de la muerte.
<i>Influencia de las finalidades educativas y el modelo profesional del educador en el tratamiento de la muerte en el aula.</i>	8. 2. Una de las razones que influyen en la atención a todos los temas que suceden en el aula es la <u>finalidad que sustenta la profesión de educadora</u> , cuando entiendes que <u>el que educa y el que aprende tienen que recorrer un mismo camino</u> hasta que se separan, <u>comprendes que no puedes dar de lado las circunstancias que rodean al alumno y por tanto todas ellas son susceptibles de construir conocimiento</u> y de todas ellas podemos aprender.
<i>Es posible la normalización de la muerte en la escuela.</i>	9. 1. En ninguna de las escuelas donde he trabajado anteriormente se había trabajado el tema de la muerte, y aunque <u>ahora me parece algo cotidiano,</u>

<p><i>La actitud ante la muerte no ha sido la misma a lo largo de la historia lo que influye en cómo se trata en la escuela. Influencia de las experiencias extremas en el diseño educativo del centro.</i></p>	<p>creo que no se contempla en absoluto en el diseño curricular, pero esto no sólo pasa en la escuela, <u>es fruto de la actitud del hombre moderno ante la muerte.</u></p>
<p><i>La muerte rara vez se contempla en los centros educativos. La muerte es un tabú en nuestra sociedad y hace difícil su tratamiento educativo.</i></p>	<p>9. 2. <u>Sería necesario un cambio en la sociedad,</u> creo que en la mayor parte de las ocasiones, <u>lo que hace que se contemple, es la vivencia de una situación extrema en el centro,</u> lo que hace replantearse la situación al equipo docente <u>para atender a la demanda.</u></p>
<p><i>Las situaciones extremas pueden hacer que se plantee la inclusión del tema.</i></p>	<p>10. 1. No, <u>es raro que se plantee la muerte en un centro educativo.</u></p>
<p><i>La expresión emocional se considera un elemento disruptivo en el aula.</i></p>	<p>10. 2. Supongo que <u>influye el tabú que la sociedad ha impuesto sobre el tema por lo tanto es difícil saber qué condiciones deben darse para que la muerte emerja en el aula,</u></p>
<p><i>El miedo y el desconocimiento influyen en que no se trate el tema</i></p>	<p><u>desgraciadamente suele tener que darse un caso drástico para que se plantee la inclusión del tema.</u></p>
<p><i>El tipo de centro educativo influye el tratamiento de la muerte en el aula.</i></p>	<p>11. 1. <u>No,</u> la mayor parte de las veces <u>se elude el tema, parece algo incómodo, todo lo relacionado con la expresión de los sentimientos por parte de los alumnos suele verse como algo disruptivo, que impide el buen funcionamiento de la clase,</u></p>
<p><i>La constitución de comunidades educativas puede favorecer la normalización de la muerte en la escuela.</i></p>	<p>aunque sinceramente creo que <u>se debe fundamentalmente al miedo y al desconocimiento del tema</u> por parte del profesorado y de la sociedad en general.</p>
<p><i>Influencia del entorno en la escuela.</i></p>	<p>11. 2. Creo que uno de los factores fundamentales viene dado por <u>el tipo de centro educativo.</u></p>
<p><i>Los entornos rurales están más acostumbrados a convivir con la muerte.</i></p>	<p>En nuestro caso, <u>formamos una comunidad educativa desde el año 2008, y eso nos permite trabajar objetivos que afectan a nuestra comunidad de forma inclusiva,</u> contando con todos los miembros de la escuela, desde la directora a la señora de la limpieza pasando por las familias de los alumnos.</p>
<p><i>La muerte se trata a nivel individual por algunos profesores.</i></p>	<p><u>Por otro lado, el tipo de entorno donde se ubica el centro educativo también está relacionado.</u></p>
<p><i>La muerte es el último tabú de nuestra sociedad.</i></p>	<p>En un entorno rural de pocos habitantes y cuyo estilo de vida todavía está ligado a la naturaleza, es más frecuente que los niños convivan con la muerte más de <u>cerca,</u> desde la matanza, al tañir de las campanas cuando ocurre una muerte, <u>les dan pistas sobre la concreción del ciclo vital que en un entorno urbano es más difícil de apreciar.</u></p>
	<p>12. 1. <u>No, salvo las intervenciones que realizan a modo individual algunos profesores</u></p>
	<p>12. 2. <u>El desconocimiento y el miedo que tenemos en nuestra sociedad,</u> después del sexo, <u>la muerte es el último tabú,</u></p>

<p><i>Contradicción en el ocultamiento de la muerte cotidiana y la muerte como espectáculo en los medios de comunicación y ocio.</i></p> <p><i>Se elude el tema de la muerte en la escuela.</i></p> <p><i>La falta de formación y experiencia del profesorado y la opinión de las familias influye en su normalización. El tema de la muerte se puede tratar con tanta normalidad como cualquier otro.</i></p> <p><i>Miedo del profesor ante la falta de control y el desconocimiento del tema.</i></p> <p><i>La consideración del profesorado como experto dificulta el tratamiento de la muerte en el aula.</i></p> <p><i>Existe la convicción de que ocultar el tema de la muerte protege a los alumnos.</i></p> <p><i>La experiencia personal influye en su tratamiento.</i></p> <p><i>No debemos abandonar a los alumnos en un trance de dolor, por lo menos hay que escucharles.</i></p>	<p>aunque por otro lado <u>se utilice de forma irracional en los medios de comunicación, y es un ingrediente común en películas y dibujos, la violencia y la muerte se ven de una forma aséptica a través de las pantallas, es una muerte que afecta a otros, y que además suele ir acompañada de unos grandes efectos especiales</u>, los niños viven con una sobredosis de muerte por la tele, <u>pero no conviven con ella, se les suele apartar</u> de cualquier situación que tenga cerca la muerte o el padecimiento.</p> <p>13. 1. <u>No</u>, más bien al contrario, <u>se suele eludir el tema</u>.</p> <p>13. 2. <u>La falta de formación y experiencia del profesorado, el miedo a lo que dirán las familias y el temor a herir al alumno que sufre.</u></p> <p><u>Cuando estos temas se superan, se ve con más claridad que no es un tema distinto de los demás</u>, salvo que las manifestaciones que a veces la acompañan son de dolor.</p> <p>Creo que el <u>miedo del profesor a no tener el control de la situación y a no saber dar respuestas</u> es lo que paraliza el tema.</p> <p>Cuando <u>tenemos que reconocer que sabemos tanto como nuestros alumnos en este tema, y que es un camino que debemos recorrer juntos</u>, parece que somos menos profesionales sin embargo, es todo lo contrario.</p> <p>14. 1. Pues <u>no es fácil encontrar experiencias educativas que estén relacionadas con la muerte</u>, es un tema en el que intentamos no profundizar <u>tal vez en la convicción de proteger a nuestros alumnos</u>.</p> <p>14. 2. Creo que <u>el vivir de cerca una experiencia relacionada con la muerte</u> te abre los ojos en muchos sentidos.</p> <p><u>No es bueno dejar a nuestros alumnos abandonados en una espiral de dolor</u>, cuando esto ocurre te ves en la necesidad <u>de por lo menos escucharles</u>.</p>
<p>PRÁCTICA EDUCATIVA</p> <p><i>No trabajamos el tema como grupo entre profesores.</i></p> <p><i>Son frecuentes las experiencias relacionadas con la muerte y crear un clima de confianza y respeto facilita el proceso de adaptación a la pérdida. El tratamiento de la muerte se puede mejorar.</i></p> <p><i>La postergada experiencia en la muerte provoca un gran impacto cuando acontece</i></p>	<p>1. 3. <u>No</u> es un tema que nos hayamos <u>planteado trabajar en grupo</u>.</p> <p>1.4. <u>Todos los años</u> distintos miembros de nuestro centro <u>nos vemos enfrentados a acontecimientos relacionados con la muerte</u>, intentar <u>crear un clima de confianza y respeto</u> creemos que es <u>la forma más adecuada de continuar viviendo después de la pérdida</u>.</p> <p>1. 5. Como cualquier otro tema es un aspecto que <u>se puede mejorar y que probablemente deba ser revisado</u>.</p> <p>Es posible que <u>cada vez sea más tardía la vivencia de la muerte</u>, pero por ese motivo, <u>cundo esta se presenta nos crea un gran impacto</u>.</p>

Importancia de las pérdidas parciales	Por otro, <u>las relaciones familiares que constituyen nuestra sociedad se ven sometidas a pérdidas por separación</u> de sus miembros y a nuevas relaciones en el seno familiar.
Se trabaja a nivel individual por algunos profesores	2. 3. <u>No</u> , salvo en <u>ocasiones individuales</u> en las que los profesores, que conozcan la <u>pérdida de algún familiar</u> por parte de algún chico o chica, <u>hablan con el</u> alumno afectado.
Las familias no siempre comunican la pérdida	2. 4. <u>Todos los años suceden</u> fallecimientos y pérdidas de los alumnos y alumnas, pero <u>no siempre se dan a conocer por parte de las familias</u> .
Igual que en otros centros	2. 5. Es <u>igual que en el resto de centros</u>
Aparece el tema en clase pero no se recoge en la programación	3. 3. <u>No se trabaja a través de la programación</u> de intervenciones educativas, pero es indudable que a veces <u>aparece el tema</u> .
Influencia de la experiencia personal, comunicar mis sentimientos me alivió e intento que mis alumnos se sientan aliviados en la escucha.	3. 4. <u>Cuando murió mi madre</u> me costó mucho seguir dando clases y <u>tuve que compartirlo con mis alumnos</u> , lo que <u>me hizo sentir un gran alivio</u> . Desde ese momento <u>si alguno de mis alumnos pasa por el mismo trance intento hablar con ellos individualmente</u> .
No me lo había planteado, creo que depende del contexto.	3. 5. <u>No me lo había preguntado</u> hasta ahora, supongo que <u>se podría profundizar en la cuestión, pero depende del contexto</u> .
No es un objetivo en los planes educativos.	4. 3. <u>No está contemplado como objetivo a desarrollar en ninguno de los planes educativos</u> .
Intentar llevar con calma las manifestaciones emocionales de dolor.	4. 4. Sí, <u>a veces es imposible evitar las manifestaciones de dolor por la pérdida o separación de un ser querido</u> , es algo que tienes que <u>intentar llevar con calma</u> .
Hay que mejorar ciertos aspectos, como los formales.	4. 5. Creo que <u>hay aspectos que se podrían mejorar</u> , sobre todo en <u>los aspectos formales</u> , cosas tan insignificantes como la redacción de un comunicado, pueden ser de ayuda en el acompañamiento de las familias.
No se trabaja explícitamente, aparece en temas relacionados como la prevención de riesgos.	5. 3. <u>Nunca explícitamente</u> , aunque creo que <u>podría servir en temas relacionados con la prevención de riesgos</u> , la salud, los accidentes de tráfico y otros muchos, se podrían trabajar desde una perspectiva más amplia.
La muerte aparece en el aula pero no se trabaja en grupo por los profesores, no es su función.	5. 4. Es ineludible que <u>la muerte aparezca en alguna ocasión en el aula, pero se evita trabajar en grupo, no es una función de los educadores</u> .
Sí.	5. 5. Creo que <u>sí</u> .
No se trabaja como objetivo pero es frecuente que aparezca.	6. 3. <u>No se puede decir que atendamos el tema de la muerte como un objetivo a alcanzar pero raro es el día que un alumno u otro me comunica que ha fallecido alguno de sus abuelos o su mascota</u> .
Cuando aparece el tema te	Lo más difícil de afrontar es la pérdida de alguno de los padres o de algún

<i>sientes sola y no sabes cómo llevar la situación.</i>	hermano, en esos momentos <u>te sientes un poco sola, porque no sabes cómo llevar la situación.</u>
<i>Es una labor de la familia, tratarlo en la escuela requeriría la coordinación con las familias.</i>	6. 5. Como todo <u>puede mejorarse, pero creo que debería ser una labor más centrada en la familia</u> , por ese motivo <u>se haría difícil el desarrollo del tema en el ámbito educativo</u> ya que <u>requeriría de una coordinación con las familias muy estrecha, y eso no siempre es posible.</u>
<i>Nunca se nos ha planteado.</i>	7. 3. No, <u>nunca se nos ha planteado.</u>
<i>No he tenido experiencias.</i>	7. 4. <u>No recuerdo haber tenido ninguna experiencia</u> similar.
<i>Sí.</i>	7. 5. <u>Sí.</u>
<i>La experiencia cercana nos hizo plantearnos a toda la comunidad su contemplación como objetivo educativo.</i>	8. 3. Sí, hace unos años tuvimos una experiencia con dos alumnos del colegio, nos reunimos todo el equipo y después pedimos la opinión de los padres. <u>Decidimos que la muerte debía ser uno de los aspectos que debíamos tratar.</u>
<i>Fue difícil puesto que no se suele relacionar con edades tempranas.</i>	En un primer momento <u>fue difícil</u> , porque en edades tan tempranas no suele aparecer la muerte con mucha frecuencia, dada la esperanza de vida actual.
<i>Importancia de la formación y la colaboración de las familias.</i>	<u>Después fue mucho más llevadero de lo que supusimos</u> , sobre todo se debió a <u>la formación que recibimos del equipo de salud de la zona y a la colaboración de las familias.</u>
<i>En nuestro centro se contempla la formación continua en dicho tema.</i>	8. 5. Sí, de hecho <u>anualmente refrescamos nuestros conocimientos a través de cursos de formación permanente con el equipo de zona y tenemos bastantes recursos para trabajar la muerte y el duelo.</u>
<i>Se trabaja normalmente a nivel preventivo a través de las pequeñas pérdidas.</i>	9. 3. <u>Es un tema que trabajamos normalmente a nivel preventivo a través de las pequeñas pérdidas</u> , desde la primera despedida de la familia con el niño el primer día de entrada al cole, hasta las despedidas en verano, pasando por la muerte de las mascotas.
<i>La pérdida es algo con lo que convivimos todos los días.</i>	9. 4. La experiencia más significativa y por la que se inició el programa de “muerte y duelo” fue hace unos años, yo todavía no había entrado, no obstante <u>la pérdida es algo con lo que convivimos todos los días.</u>
<i>Te hace sentir más segura a la hora de trabajar el tema.</i>	9. 5. Sí, <u>te hace sentir más segura y menos asustada a la hora de atender situaciones difíciles.</u>
<i>Sí lo trabajamos normalmente.</i>	10. 3. Sí, <u>es un tema que normalmente trabajamos.</u>
<i>Hay situaciones que provocan incertidumbre por la falta de experiencia</i>	10. 4. Hace aproximadamente dos años, dos hermanos, alumnos de la escuela sufrieron la pérdida de sus padres. Previamente estuvieron un largo período hospitalizados. <u>Nos encontramos con una situación que nos desbordaba y no sabíamos qué hacer</u> , dado que ninguna teníamos experiencia en el tema de la muerte o el sufrimiento.

<i>La formación y la colaboración de las familias permitió que se normalizara el tema de la muerte.</i>	<u>Decidimos solicitar asesoramiento</u> y dos de los psiquiatras del centro de atención de salud atendieron nuestra demanda. Además <u>los familiares del resto de alumnos se implicaron en la propuesta</u> , con sus donaciones <u>ideamos el rincón de juegos de los hospitales</u> , donde intentábamos que los niños y niñas perdieran el miedo al material quirúrgico y comprendieran que la muerte no se puede curar.
<i>Sí pero se puede mejorar.</i>	10. 5. <u>Sí, aunque como todo, se puede mejorar.</u>
<i>Disponemos de recursos sobre todo a nivel preventivo.</i>	<u>Tenemos un montón de cuentos y recursos diversos para tratar la muerte</u> , pero además <u>trabajamos sobre todo las pequeñas pérdidas cotidianas</u> .
<i>Sí, es un objetivo.</i>	11. 3. <u>Sí, es uno de nuestros objetivos dentro de la formación integral</u> de nuestros alumnos y alumnas.
<i>Sí.</i>	11. 5. <u>Sí</u> , no es perfecta pero es sin duda mucho más adecuada que en otros centros escolares.
<i>Se trabaja en el nivel preventivo y paliativo.</i>	12. 3. <u>Se trabaja de forma habitual</u> , tanto en el ámbito <u>preventivo como paliativo</u> . Normalmente <u>trabajamos con las pequeñas pérdidas</u> , pero <u>acompañamos a los alumnos en cualquier situación que comprometa su desarrollo</u> .
<i>Son muchas las ocasiones en las que hablamos de las pérdidas, sobre todo de la separación.</i>	12. 4. La más relevante y por la que surgió el programa fue hace años, yo no llegué a vivirla, pero <u>son muchas las ocasiones en las que hablamos de la pérdida, de la separación de los padres, de la separación de las familias por desplazamientos, de la pérdida de mascotas...</u>
<i>Sí, en otras escuelas no se trabaja.</i>	12. 5. <u>Sí</u> , en ninguna otra escuela donde haya trabajado antes se trata el tema como en esta.
<i>Sí, trabajamos desde las pequeñas pérdidas.</i>	13. 3. <u>Sí, desde la despedida inicial a los rincones de juego</u> pasando por las <u>lecturas de cuentos</u> .
<i>Siempre hay experiencias relacionadas con la muerte.</i>	13. 4. <u>Siempre hay experiencias relacionadas con la muerte</u> , la pérdida o el duelo. Otra cosa es que lo sepamos ver.
<i>Sí.</i>	13. 5. <u>Sí</u> .
<i>Sobre todas las pequeñas pérdidas.</i>	14. 3. <u>Sí</u> , es un objetivo que <u>trabajamos sobre todo a través de las pequeñas pérdidas</u> .
<i>Sí he vivido muchas experiencias relacionadas con la muerte personal y profesionalmente.</i>	14. 4. <u>Sí</u> , a lo largo de mi experiencia <u>profesional he vivido muchas situaciones relacionadas con la muerte</u> , algunas personales y otras de mis alumnos y alumnas, o de sus familias.
<i>Trabajamos la muerte a nivel preventivo y paliativo pero no el tratamiento de patologías</i>	14. 5. <u>Sí</u> , trabajamos tanto a nivel preventivo como a nivel paliativo, no obstante <u>no tratamos duelos mal elaborados, si detectamos cualquier tipo de problema solemos derivar</u> al niño o la niña a los servicios relacionados con la salud.
POTENCIAL FORMATIVO DE LA	

<p>MUERTE</p> <p><i>Vivir sin miedo enfrentarnos a los problemas.</i></p> <p><i>Forma parte del desarrollo integral de la persona.</i></p> <p><i>Tengo dudas sobre a qué edad trabajar el tema.</i></p> <p><i>Valorar las cosas cotidianas.</i></p> <p><i>Se relaciona con la educación para la vida.</i></p> <p><i>Nos hace cuestionar las prioridades de la vida.</i></p> <p><i>Es la última lección, tal vez debería ser la primera.</i></p> <p><i>No podía quedarme parada tenía que continuar adelante.</i></p> <p><i>Forma parte de nuestro aprendizaje pero no en el ámbito escolar.</i></p> <p><i>Los valores que se extraen de la muerte deben ser trabajados por la familia.</i></p> <p><i>Si educamos para la vida educamos también para la muerte.</i></p> <p><i>Te hace tener conciencia de lo importante en la vida, nos hace más humanos.</i></p> <p><i>No se puede hablar de formación integral y no hablar de la muerte.</i></p> <p><i>Es un tema personal y en todo caso religioso.</i></p> <p><i>Forma parte del desarrollo personal pero no a nivel educativo formal. Hace replantearse los fines educativos que pretendes</i></p>	<p>1. 6. Creo que sobre <u>todo el vivir sin miedo y el poder enfrentarnos a cualquier problema.</u></p> <p>1. 7. Es imposible pensar <u>en el desarrollo integral de la persona</u> y pensar que la muerte no <u>forma parte de ella</u>,</p> <p>no obstante <u>la edad a la que debe ser tratada me provoca</u> numerosas <u>dudas</u>.</p> <p>2. 6. El <u>valorar positivamente las pequeñas cosas cotidianas.</u></p> <p>2. 7. Creo que <u>se relaciona más con la educación para la vida.</u></p> <p>3. 6. Probablemente nos haga <u>cuestionarnos las prioridades en nuestra vida.</u></p> <p>3. 7. Es probablemente <u>la última lección que aprendemos, y tal vez debería ser la primera.</u></p> <p>4. 6. En mi caso <u>descubrí que no podía quedarme apenada en el recuerdo y que tenía que seguir adelante por mis hijos.</u></p> <p>4. 7. Creo que <u>forma parte del aprendizaje de todas las personas pero no sé si es el ámbito escolar en el que debe estar recogida esta formación.</u></p> <p>5. 6. <u>Los valores que se deban extraer de la muerte, creo, deberían ser atendidos en casa</u>, será la familia la que tenga el cometido de enfrentarse a las situaciones que ocurran en cada momento.</p> <p>5. 7. La vida y la muerte son las <u>dos caras de una misma moneda, si educamos para la vida, estamos educando también para la muerte.</u></p> <p>6. 6. Pues mira, creo que sobre todo <u>te hace tener conciencia de los aspectos importantes de la vida, te hace responsabilizarte de tus acciones y valorar más a la gente que te rodea, el hecho de saber que nada dura eternamente te hace tener más sensibilidad y despierta nuestro lado más humano.</u></p> <p>6. 7. <u>No se puede hablar de formación integral y no atender a la muerte</u>, es algo que pertenece a la especie humana y con lo que debe familiarizarse, para el alumnado es igualmente importante.</p> <p>7. 6. Sobre todo yo creo que <u>queda reservado al área personal y en todo caso religioso.</u></p> <p>7. 7. Creo que <u>forma parte del desarrollo de la persona pero no de los alumnos.</u></p> <p>8. 6. Sobre todo <u>te hace replantearse los fines educativos que pretendes alcanzar, eso a nivel profesional.</u></p>
---	--

<p>alcanzar.</p> <p><i>Te hace disfrutar de lo cotidiano y te fortalece.</i></p> <p><i>La muerte debería estar incluida como objetivo a desarrollar.</i></p> <p><i>Trata la esencia humana, te hace más humilde.</i></p> <p><i>Interrelación.</i></p> <p><i>Nos hace más humanos.</i></p> <p><i>Es fundamental que se incluya en el diseño educativo.</i></p> <p><i>Valorar a las personas y los momentos cotidianos.</i></p> <p><i>No podemos olvidar la muerte en el desarrollo del alumnado.</i></p> <p><i>La tolerancia el respeto, valorar a las personas frente a lo material.</i></p> <p><i>No podemos educar de forma integral sin atender la muerte.</i></p> <p><i>La fragilidad y temporalidad humanas.</i></p> <p><i>Es necesario incluir la muerte en los objetivos educativos.</i></p> <p><i>Apreciar la vida, no darse por vencida.</i></p> <p><i>La muerte forma parte del desarrollo integral del individuo.</i></p>	<p>A nivel personal te hace disfrutar más de cada momento, valoras las cosas no por su estimación material y en definitiva te hace más fuerte.</p> <p>8. 7. Creo que <u>la muerte debería estar incluida en los objetivos a desarrollar en todos los centros educativos.</u></p> <p>9. 6. Sobre todo <u>los relacionados con lo inherente del ser humano</u>, te devuelve tu perspectiva de finitud <u>y te haces mucho más humilde aprendes a conformarte con poco.</u></p> <p>9. 7. <u>No se puede dar la una sin la otra.</u></p> <p>10. 6. Creo que <u>sería una lista interminable</u>, el poseer una conciencia de finitud nos hace en definitiva más humanos.</p> <p>10. 7. <u>Me parece fundamental que se incluya en el diseño educativo</u> de cualquier centro.</p> <p>11. 6. <u>El aprecio por las personas que nos rodean, el aprovechar cada momento</u>, el valor y la fortaleza...</p> <p>11. 7. La muerte <u>es una parte más de la vida</u>, si atendemos al desarrollo de las habilidades de vida en nuestros alumnos y alumnas, no podemos olvidar la muerte.</p> <p>12. 6. <u>La tolerancia, el respeto, el valor de las personas frente a los valores materiales</u>, en general a <u>aprovechar todos los momentos de la vida</u> y a integrar el recuerdo de las personas que queremos para seguir viviendo tras la pérdida.</p> <p>12. 7. <u>Creo que una y otra no se pueden separar</u>, la muerte y la vida van de la mano <u>no podemos educar de forma integral si no atendemos uno de los aspectos más relevantes de la vida, su caducidad.</u></p> <p>13. 6. Esencialmente <u>lo inherente al ser humano, su fragilidad, su temporalidad</u>, cada uno de nosotros somos únicos y debemos respetar a todos por igual.</p> <p>13. 7. <u>Es necesario incluir dentro de los objetivos que pretenden alcanzar la formación integral del alumno</u>, la consideración de la muerte como algo ineludible.</p> <p>14. 6. Sobre todo <u>el apreciar la vida y el no darse por vencida.</u></p> <p>14. 7. Pues hombre, creo que <u>la muerte forma parte del desarrollo integral del individuo.</u></p>
PROPUESTAS CURRICULARES	

<p><i>Es necesario que todos los miembros de la comunidad educativa estén de acuerdo.</i></p> <p><i>Las opciones para trabajar la muerte son múltiples, se relaciona con todos los ámbitos de la vida.</i></p> <p><i>En parte está recogido en algunas asignaturas.</i></p> <p><i>En materias relacionadas con las ciencias naturales.</i></p> <p><i>No lo creo necesario.</i></p> <p><i>Los profesores cada vez tenemos más demandas y menos tiempo incluir la muerte traería más complicaciones. No creo que hiciera falta incluirlo en el currículum, ya está incluido en muchas materias, no hay que sacarlo de contexto. No se debe incluir.</i></p> <p><i>Es difícil encontrar una materia que no tenga relación.</i></p> <p><i>La muerte está presente en muchas actividades, otra cosa es que queramos verlo.</i></p> <p><i>Trabajarla como transversal.</i></p> <p><i>A través de los contenidos de las asignaturas y sobre todo como transversal.</i></p> <p><i>Hay que tener en cuenta los aspectos organizativos, desde la acogida al fomento de la participación y el aprendizaje entre los alumnos.</i></p> <p><i>Depende de las necesidades del centro y de las decisiones de cada profesor</i></p>	<p>1. 8. <u>Sobre todo lo necesario es que todos los miembros de la comunidad educativa estén de acuerdo en tratar el tema.</u></p> <p>Después <u>las opciones son múltiples</u>, casi innumerables dado que <u>la muerte se relaciona con todos los ámbitos de la vida</u>, y con la mayor parte de las materias que componen el currículum escolar obligatorio</p> <p>2. 8. <u>En parte ya está recogido en asignaturas</u> como la lengua y la literatura, la historia o las ciencias naturales.</p> <p>3. 8. Creo que fundamentalmente en las <u>materias relacionadas con las ciencias de la naturaleza.</u></p> <p>4. 8. <u>No creo que fuera necesario.</u></p> <p>5. 8. <u>Cada vez son más las demandas que tenemos los profesores y menos el tiempo que tenemos para desarrollarlas, creo que incluir también la muerte en el currículum solo traería más complicaciones y ansiedades a los profesores.</u></p> <p>6. 8. <u>No creo que hiciera falta incluirlo</u>, de hecho creo que <u>está suficientemente manifiesto en las distintas áreas de conocimiento</u>, lo único que <u>hay que hacer es no esconderlas, pero tampoco hay que sacarlas de su contexto</u></p> <p>7. 8. <u>No creo que se deba incluir</u></p> <p>8. 8. Si nos paramos a pensar, <u>lo difícil sería encontrar una materia un ámbito de la vida que no tuviera relación con la muerte</u>, con la pérdida, con la sustracción, con la finitud.</p> <p>Desde <u>trabajar en el huerto escolar hasta realizar un análisis de la población en una clase de conocimiento del medio tienen relación con la muerte, otra cosa es que queramos verlo.</u></p> <p>9. 8. Podría trabajarse <u>como un área transversal o como hilo conductor entre asignaturas diversas.</u></p> <p>10. 8. Por un lado <u>a través de los múltiples contenidos, en la primaria y la secundaria sobre todo a través de las transversales</u> y los proyectos destinados a la <u>inserción del adolescente a la vida adulta.</u></p> <p>Pero también es importante <u>tener en cuenta otros aspectos organizativos que permiten desde la acogida crear un clima de centro que favorezca el intercambio de opiniones de los sentimientos de los alumnos y la posibilidad de aprender estrategias de afrontamiento del resto de compañeros y profesores.</u></p> <p>11. 8. Supongo que. No obstante es un tema que por omisión <u>depende de las necesidades de cada centro o por las decisiones del profesorado individualmente se trabajan a través del currículum oculto</u></p>
--	---

<p>A través de las transversales.</p> <p>La muerte está presente en todos los ámbitos educativos.</p> <p>Para incluir la muerte debe ser percibida como una necesidad social.</p>	<p>12. 8. Probablemente a través de los contenidos transversales, son estas las que pueden constituir el esqueleto de la comprensión del <u>concepto de la muerte y su importancia en la vida.</u></p> <p>13. 8. <u>Depende del nivel escolar, desde los aspectos organizativos hasta los contenidos curriculares,</u> la muerte se hace presente en todos ellos.</p> <p>14. 8. Para que se incluyera la muerte en el currículum oficial <u>tendría que ser percibida como una necesidad social, aunque la necesidad existe, todavía no es percibida</u> como tal por la mayor parte de las personas.</p>
<p>ASPECTOS FORMATIVOS DEL PROFESORADO</p> <p>La formación es importante, saber enfrentarnos a las situaciones otorga seguridad.</p> <p>Formación continúa del profesorado.</p> <p>Es útil la formación cuando se da situación.</p> <p>Formación continua a nivel preventivo.</p> <p>Nos ayudaría a resolver ciertas situaciones.</p> <p>Formación continua del profesorado.</p> <p>Asesoramiento profesional para paliar conductas desajustadas.</p> <p>Formación externa en casos particulares.</p> <p>La formación para la muerte no debe recogerse en el aula, la vida te forma</p> <p>No la plantearía en el sistema educativo formal.</p> <p>La formación es valiosa, nos aportaría seguridad en las actuaciones</p>	<p>1.9. Toda formación posee su practicidad en el escenario educativo, <u>saber enfrentarnos a las manifestaciones de dolor de los alumnos y las alumnas en el aula podría otorgarnos más seguridad</u> en el desempeño de nuestras funciones.</p> <p>1.10. En la <u>formación continua del profesorado.</u></p> <p>2. 9. <u>Sólo si acontece en el aula y la situación no se puede enfrentar,</u> sería útil <u>formar a los profesores</u> a través de profesionales externos.</p> <p>2. 10. A nivel preventivo como <u>complemento de la formación continua del profesorado.</u></p> <p>3. 9. Sería interesante y <u>nos ayudaría a resolver ciertas situaciones</u> que no sabemos manejar.</p> <p>3. 10. A través de los <u>cursos de formación continua del profesorado.</u></p> <p>4. 9. Sólo <u>en determinadas ocasiones necesitaríamos el asesoramiento de profesionales para paliar ciertas conductas desajustadas</u> que se pueden estar producidas por un duelo mal elaborado.</p> <p>4.10. Sería a través de la <u>formación externa en casos particulares.</u></p> <p>5. 9. Opino que <u>es la propia vida la que te va formando en este aspecto, hay cosas que no se deben recoger en el aula</u> y debe ser en otros contextos en los que se desarrolle.</p> <p>5. 10. <u>No la plantearía dentro del sistema educativo formal.</u></p> <p>6. 9. Siempre es valiosa la formación y en este tema en concreto <u>carecemos de información acerca de cómo actuar en determinadas ocasiones</u> lo que <u>nos hace sentir un poco perdidos.</u></p> <p>6. 10. <u>No la incluiría</u> en la escuela salvo en casos particulares.</p>

<p><i>Nos otorga más seguridad saber enfrentarse a las manifestaciones de dolor,</i></p> <p><i>La incluiría en la formación continua del profesorado.</i></p> <p><i>Es útil formar a los profesores por si acontece el caso.</i></p> <p><i>Utilidad de la formación de profesores a nivel preventivo.</i></p> <p><i>Nos ayudaría a resolver ciertas situaciones</i></p> <p><i>Cursos de formación continua del profesorado</i></p> <p><i>En ocasiones necesitamos asesoramiento para paliar conductas desajustadas de duelos mal elaborados</i></p> <p><i>Formación externa en casos particulares.</i></p> <p><i>Aspecto educativo que se debe contemplar fuera de la escuela.</i></p> <p><i>No la plantearía en el sistema educativo formal.</i></p> <p><i>La formación nos hace sentir menos perdidos.</i></p> <p><i>No incluiría el tema.</i></p> <p><i>No creo necesitarla.</i></p> <p><i>Tema a tratar en la familia a partir de la adolescencia.</i></p> <p><i>Indispensable</i></p> <p><i>Desde las primeras etapas de la vida</i></p>	<p>7. 9. <u>No creo necesitarla.</u></p> <p>7. 10. <u>No la plantearía a nivel educativo.</u> En el <u>ámbito familiar sería aconsejable en la adolescencia.</u></p> <p>8. 9. Antes de recibir la formación, ya me había interesado por el tema, pero tras recibir los cursos creo que <u>es indispensable.</u></p> <p>8. 10. <u>Desde las primeras etapas de la vida.</u></p> <p>9. 9. Si, <u>es muy recomendable.</u></p> <p>9. 10. <u>Desde la infancia.</u></p> <p>10. 9. En mi caso <u>ha sido fundamental para atenuar la ansiedad y el estrés que puede generar el enfrentarte en el aula a una situación extrema.</u></p> <p><u>Te sientes acompañada, menos sola.</u></p> <p>10. 10. Por un lado el tema de la muerte lo incluiría <u>en cualquier nivel</u> de la educación formal, pero sobre todo creo que se debería desarrollar alguna <u>asignatura sobre la muerte en las carreras docentes.</u></p> <p>11. 9. Tanto a nivel <u>personal como profesional</u> creo que es muy útil.</p> <p>11. 10. En <u>cualquier nivel educativo</u> y sobre todo en los <u>planes de formación del profesorado.</u></p> <p>12. 9. <u>Sí, para poder enfrentarte a estas situaciones con la convicción y sensibilidad suficiente para no confundir al niño y acompañarle</u> en este proceso de maduración.</p>
---	---

<p>Desde la infancia.</p> <p>Sí.</p> <p>En todos los niveles y en la formación docente.</p> <p>Es muy importante.</p> <p>Cuanto antes.</p>	<p>12. 10. <u>Desde la infancia.</u></p> <p>13. 9. <u>Sí.</u></p> <p>13. 10. <u>En todos los niveles</u> y en la <u>formación de los futuros docentes.</u></p> <p>14. 9. A mi parecer <u>es muy importante.</u></p> <p>14. 10. <u>Cuanto antes mejor.</u></p>
<p>IDEA DE MUERTE Y DUELO PERSPECTIVA EVOLUTIVA</p> <p>El impacto es el mismo pero no tienen desarrollada la capacidad de afrontarlo, es destructiva si no atendemos sus necesidades. Cuando sufrimos una pérdida nuestra identidad parece fragmentarse, el duelo supone integrar la pérdida.</p> <p>De forma similar a los adultos aunque con tiempos distintos.</p> <p>Influye si el duelo no ha sido bien elaborado.</p> <p>Influencia del entorno familiar en la vivencia del niño, básicamente es similar a los adultos.</p> <p>Influye en nuestra identidad.</p> <p>Es diferente en cada niño. Me preocupan algunas situaciones que no entiendo.</p> <p>Afecta a la integridad de la persona, nos hace vulnerables.</p> <p>Cada individuo responde de forma diferente. Depende de la reflexión de las experiencias del entorno.</p> <p>La adolescencia es un</p>	<p>1. 11. Creo que aunque el impacto pueda ser igual que para un adulto, ellos todavía <u>no tienen desarrollada la capacidad de afrontarlo</u>, por lo que <u>la vivencia de la muerte es particularmente destructiva</u> si no <u>atendemos sus necesidades</u>.</p> <p>1. 12. No podemos negar que <u>cuando sufrimos una pérdida nuestra identidad parece fragmentarse</u>, la identidad es una estructura compleja que la muerte fractura y el <u>duelo supone soldar con paciencia</u> lo que nos hace únicos e <u>integrar la pérdida en nuestra cotidianeidad</u>.</p> <p>2. 11. Se relacionan con la muerte y el duelo <u>de forma similar a los adultos aunque sus tiempos para elaborar las pérdidas son distintos</u>.</p> <p>2. 12. Creo que <u>influye principalmente si el duelo no ha sido correctamente elaborado</u>.</p> <p>3. 11. Creo que <u>las viven en función de cómo las experimente el entorno familiar</u> en el que vive, pero <u>en los aspectos básicos creo que es muy similar a la de los adultos</u>.</p> <p>3. 12. <u>Influye en la identidad de todos nosotros</u> es parte de ella.</p> <p>4. 11. Es algo que todavía me planteo y que <u>es diferente en cada niño</u>. Cuando murió mi marido mi hijo pequeño pudo llorar y expresar sus emociones, ahora parece que todo vuelve a ser normal para él, pero mi hijo mayor sigue contenido, yo le doy tiempo, pero a veces me preocupa el que no haya llorado y el que rehúya el tema cuando intento hablar con él.</p> <p>4. 12. Creo que cuando perdemos a alguien nos afecta por completo, <u>afecta a toda la integridad de la persona y la hace vulnerable</u>.</p> <p>5. 11. <u>Cada individuo tiene una forma de responder a las situaciones</u> en las que la muerte está cercana. <u>Depende sobre todo del tiempo que haya tenido para reflexionar sobre el tema y de cómo han sido recogidas esas reflexiones por su entorno</u>.</p> <p>La <u>adolescencia es un momento crucial para poder plantear estos temas</u>, todo lo</p>

<i>momento crucial para tratar el tema, cuando son pequeños no lo entienden en profundidad.</i>	relacionado con los límites y lo oculto es algo que a estas edades llama poderosamente la atención. Sin embargo <u>cuando son pequeños no creo que lleguen a entender lo que supone la separación definitiva y se les olvida pronto.</u>
<i>Darle demasiada importancia puede ser nefasto. Nos debemos ocupar de ella cuando acontezca.</i>	5. 12. Creo que <u>darle demasiada importancia puede ser nefasto en el desarrollo de nuestra identidad, sólo debemos ocuparnos de ella cuando sea necesario.</u>
<i>El proceso es similar en niños y en adultos, su capacidad de distracción les hace parecer no sufrir.</i> Sí.	6. 11. Sinceramente creo que <u>el proceso es similar aunque parece que sufren menos</u> , tal vez por la <u>capacidad para distraerse que poseen.</u> 6. 12. Supongo que <u>sí</u>
<i>Los niños no son del todo conscientes.</i> Sí.	7. 11. Creo que <u>no son del todo conscientes.</u> 7. 12. <u>Sí.</u>
<i>Depende del momento evolutivo y las estrategias adquiridas.</i>	8. 11. <u>Depende del momento evolutivo</u> en el que se encuentre <u>y de las estrategias que haya adquirido</u> en su interacción con la familia y el medio, en su esencia <u>los procesos son los mismos, lo que varía son la forma de percibirlo y de generar estrategias de adaptación.</u>
<i>Sin duda.</i>	8. 12. <u>Sin duda.</u>
<i>Están condicionados por lo que manifiestan los adultos.</i>	9. 11. Sobre todo <u>están condicionados por lo que experimentan los adultos y cómo estos lo manifiestan</u> , el aprendizaje vicario en el tema de los sentimientos es fundamental, <u>a edades temprana todavía no tienen desarrolladas todas sus habilidades cognitivas</u> por lo que su pensamiento es mucho más concreto, lo que ven servirá de modelado en futuras ocasiones.
<i>Sí</i>	9. 12. <u>Sí</u> , sin duda.
<i>Tienen una particular forma de relacionarse con ella a través del juego.</i> Sí.	10. 11. <u>Poseen una forma particular de relacionarse con ella</u> , nosotras fundamentalmente lo hacemos <u>a través del juego.</u> 10. 12. <u>Creo que sí</u>
<i>Similar a la vivencia del adulto con sus particularidades.</i> Sí.	11. 11. <u>La vivencia es similar a la de los adultos pero tiene sus particularidades evolutivas</u> como cualquier otro concepto en desarrollo. 11. 12. <u>Sí</u> , por supuesto.
<i>Depende del momento evolutivo y las experiencias previas.</i>	12. 11. <u>Viene marcada por la etapa evolutiva que atraviesan y sobre todo por el tipo de interacciones y experiencias similares que extraen del entorno.</u> En una familia donde la muerte es tratada de forma habitual, el niño es capaz de expresar sus sentimientos de forma abierta y preguntar sus dudas, en aquellas donde no se trata el tema habitualmente, los niños suelen estar más perdidos, la falta de información adecuada les genera ansiedad y miedos.

<p>Sí.</p> <p><i>Tenemos que adaptar el contenido al momento evolutivo y a las experiencias previas.</i></p>	<p>12. 12. <u>Sí</u>, sin ninguna duda.</p>
<p>Sí.</p> <p><i>Cada uno se relaciona con ella dependiendo de sus habilidades y experiencias previas.</i></p> <p><i>Ambos están interrelacionados.</i></p>	<p>13. 11. <u>Tienen particularidades con las que debes estar familiarizada</u>, igual que para el resto de aprendizajes, <u>debes adaptar el contenido a su nivel de maduración y a las experiencias previas</u> que cada individuo posee.</p> <p>13. 12. <u>Sí</u>, claro que sí.</p> <p>14. 11. Los niños son diferentes unos de otros, <u>cada uno se relaciona con ella dependiendo de sus habilidades y experiencias previas</u>, pero siempre hay que recordar que debemos <u>adecuar el contenido a transmitir al desarrollo evolutivo</u> del alumno.</p> <p>14. 12. Cómo no, <u>ambos están interrelacionados</u></p>

Tabla 53 Análisis del contenido de las respuestas agrupadas.

7. 2. Datos del cuestionario a futuros docentes.

ANÁLISIS CUANTITATIVO DE LA FASE DE EXPLORACIÓN:

ANÁLISIS POR GRUPOS:

GRUPO DE FUTUROS DOCENTES:

El programa de estadística Descriptiva que hemos utilizado ha sido el **SPSS 15.00**.

- Análisis Descriptivo:

-DATOS BÁSICOS:

-Datos básicos de los participantes:

Número de sujetos, especialidad que cursan y porcentajes:

TOTAL DE SUJETOS: 90

	Frecuencia	Porcentaje
Matemáticas	20	22,2
Lengua	19	21,1
Geografía	14	15,6
Orientación	17	18,9
5ºPedagogía	20	22,2
Total	90	100,0

Tabla 54 Sujetos participantes en el cuestionario dirigido a futuros docentes.

El análisis de presenta en la siguiente secuencia:

- Respuesta de todos los sujetos en cada ítem.

- Respuestas por Grupos:

- Matemáticas.

- Lengua y Literatura.

- Geografía e Historia.

- Orientación.

-5º Pedagogía.

RESPUESTA DE TODOS LOS SUJETOS EN CADA ÍTEM:

Bloque “Muerte y Sociedad”

Estadísticos

	La muerte está y ha estado presente, en todas las culturas	En la actualidad hay una tendencia a ocultar la muerte	No siempre se ha ocultado el tema de la muerte	Existen diferencias, en cuanto a la concepción de la muerte, entre el entorno rural y urbano	La muerte es un tema tabú en nuestra sociedad	El modelo económico y social de consumo tiene alguna relación con el ocultamiento de la muerte	La normalización de la muerte en la educación contribuiría a su normalización en la sociedad	La muerte es un tema que produce miedo en nuestra sociedad
N	Válidos	90	90	90	89	90	89	89
	Perdidos	0	0	0	1	0	1	1

Tabla 55 Respuestas de todos los sujetos en la categoría de Muerte y Sociedad.

Bloque “Muerte y Educación”

Estadísticos

	Hablar con normalidad de la muerte ayuda a perder el miedo	Hablar con normalidad de la muerte nos prepara para las pequeñas pérdidas	Haber tenido una experiencia de pérdida significativa influye en la importancia que damos de poder hablar de la muerte con normalidad	La muerte forma parte de la formación integral del individuo	Se debe educar de forma integral al individuo afrontando la muerte	La educación formal no debería descartar el tema de la muerte	Los niños viven la muerte o se relacionan con ella de manera distinta a los adultos	Los ocultamientos o mentiras respecto a la muerte en los niños afecta a su desarrollo y a su percepción de la vida
N	Válidos	89	89	89	89	90	89	89
	Perdidos	1	1	1	1	0	1	1

	Ser conscientes de nuestra finitud nos hace valorar las pequeñas cosas del día a día	Las competencias relacionadas con el afrontamiento de la pérdida deben ser atendidas desde la infancia	El afrontamiento de la muerte y la elaboración del duelo deben ser tratadas sólo cuando acontezcan	El afrontamiento de la muerte y el duelo debe ser tratado en la educación formal a nivel preventivo	El afrontamiento de la muerte y el duelo debe ser tratado en la educación formal a nivel paliativo	Las experiencias de pérdida significativa y su afrontamiento influyen en el desarrollo de la identidad personal
N	Válidos	90	89	88	90	90
	Perdidos	0	1	2	0	0

Tabla 56 Respuestas de todos los sujetos en la categoría de Muerte y Educación.

Bloque “Normalización de la muerte en la escuela”

	El tema de la muerte y el duelo debe tratarse en el ámbito escolar en coordinación con las familias	El tema de la muerte y el duelo no se trabajan habitualmente en los centros educativos	El personal educativo no está preparado para atender las situaciones de afrontamiento de la muerte y duelo que acontecen en el aula	El tratar el tema de la muerte en la educación formal no debe depender sólo de la iniciativa personal de cada profesor	El tratar el tema de la muerte en la educación formal debe estar consensuado y seguir unos criterios comunes	El tema de la muerte forma parte del currículum oculto	El trabajo con las competencias relacionadas con la pérdida y el duelo han de estar recogidas en el currículum oficial	Podemos hablar de la muerte en la escuela dentro de algunas materias curriculares
N	Válidos	90	90	88	90	90	90	89
	Perdidos	0	0	2	0	0	0	1

Estadísticos

	El tratar el tema de la muerte en la educación formal no debe depender sólo de la iniciativa personal de cada profesor	El tratar el tema de la muerte en la educación formal debe estar consensuado y seguir unos criterios comunes	El tema de la muerte forma parte del currículum oculto	El trabajo con las competencias relacionadas con la pérdida y el duelo han de estar recogidas en el currículum oficial	Podemos hablar de la muerte en la escuela dentro de algunas materias curriculares	Convendría que en los diferentes documentos organizativos del Centro Escolar (PCE,PEC y PGA) se contemplara de algún modo algún aspecto relacionado con el tratamiento de la muerte	La didáctica de la muerte no sólo atiende la pérdida y el afrontamiento del duelo, sino también el afrontamiento de la vida	La formación permanente de los profesores en activo debería incluir la didáctica de la muerte.
N	Válidos	88	90	90	90	90	89	90
	Perdidos	2	0	0	0	0	1	1

	La formación inicial de los estudiantes de carreras docentes debería incluir la didáctica de la muerte	Contar con recursos didácticos y materiales curriculares ayudaría a normalizar la muerte en educación	El desarrollo de competencias en el afrontamiento de las pequeñas pérdidas cotidianas puede capacitar al individuo para afrontar las pérdidas significativas.	Cuando hablamos de Atención a la Diversidad de los planes educativos, deberíamos tener en cuenta las distintas formas culturales de afrontar la pérdida y elaborar el duelo
N	Válidos	89	90	90
	Perdidos	1	0	0

Tabla 57 Respuestas de todos los sujetos en la categoría de Normalización de la Muerte en la Escuela.

Bloque “Experiencia Personal del Tratamiento de la Muerte en el Sistema Educativo Formal”.

Estadísticos

	He recibido formación en mi capacitación docente respecto a la construcción de vínculos afectivos saludables	He recibido formación en mi capacitación docente al respecto del afrontamiento de la pérdida y la elaboración del duelo	En el transcurso de mi formación a través de la educación formal me he enfrentado a alguna situación de pérdida significativa	En el centro educativo en el que me encontraba en dicho momento se tomaron las medidas adecuadas	Me ha resultado difícil tratar el tema de la muerte en el presente cuestionario
N					
Válidos	90	90	90	90	90
Perdidos	0	0	0	14	0

Tabla 58 Respuestas de todos los sujetos en la categoría de Experiencia Personal del Tratamiento de la Muerte en el Sistema Educativo Formal.

Tabla de frecuencia

Bloque “Muerte y Sociedad”

1. La muerte está y ha estado presente, en todas las culturas

	Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Total desacuerdo	4	4,4	4,4	4,4
Parcial desacuerdo	5	5,6	5,6	10,0
Indeciso/a	2	2,2	2,2	12,2
Parcial acuerdo	18	20,0	20,0	32,2
Total acuerdo	61	67,8	67,8	100,0
Total	90	100,0	100,0	

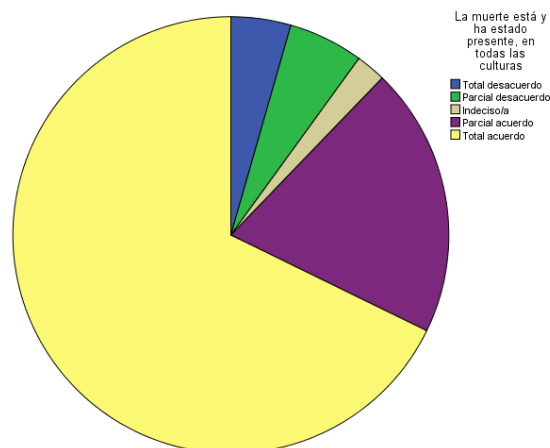


Gráfico 1 La muerte está y ha estado presente, en todas las culturas

En líneas generales, vemos un total consenso de más de la mitad de los participantes en la afirmación que sostiene el ítem número 1, sumados a los que responden en un parcial acuerdo conforman casi el noventa por ciento, frente al cuatro por ciento que se pronuncian en total desacuerdo.

Hay una percepción general en torno a la presencia del tema de la muerte a lo largo de la historia del hombre bastante aceptada.

2. En la actualidad hay una tendencia a ocultar la muerte

	Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Total desacuerdo	3	3,3	3,3	3,3
Parcial desacuerdo	17	18,9	18,9	22,2
Indeciso/a	21	23,3	23,3	45,6
Parcial acuerdo	36	40,0	40,0	85,6
Total acuerdo	13	14,4	14,4	100,0
Total	90	100,0	100,0	

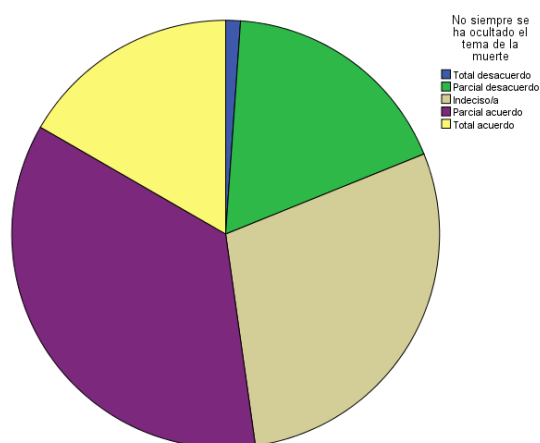


Gráfico 2 En la actualidad hay una tendencia a ocultar la muerte.

En éste ítem observamos que el consenso con la afirmación es menor, entre parcial y total acuerdo, conforman la mitad de los participantes (54,4%), frente al 22,2% que se muestran parcial o totalmente en desacuerdo.

No parece existir un acuerdo general en la percepción de la ocultación de la muerte, es relevante el porcentaje que manifiesta un parcial desacuerdo con la afirmación que se hace al respecto.

3. No siempre se ha ocultado el tema de la muerte

	Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Total desacuerdo	1	1,1	1,1	1,1
Parcial desacuerdo	16	17,8	17,8	18,9
Indeciso/a	26	28,9	28,9	47,8
Parcial acuerdo	32	35,6	35,6	83,3
Total acuerdo	15	16,7	16,7	100,0
Total	90	100,0	100,0	

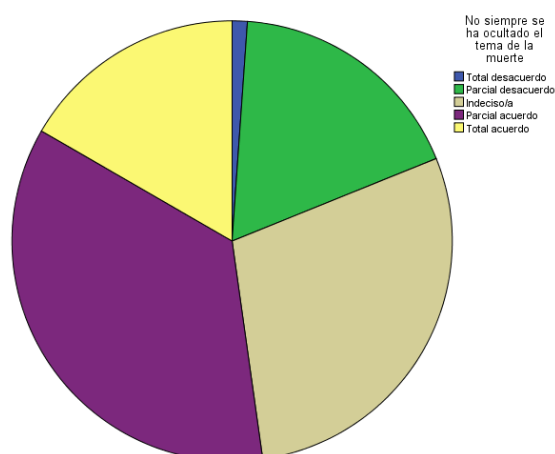


Gráfico 3 No siempre se ha ocultado el tema de la muerte.

Los participantes se muestran en este ítem a favor de la afirmación en un 53,2%, parcial o totalmente, frente a un 18,9% que se manifiestan parcial o totalmente en desacuerdo.

Es relevante el número de respuestas indecisas que encontramos respecto a la afirmación, parece desconocerse en un considerable porcentaje la actitud del individuo ante la muerte en épocas anteriores a la actual.

4. Existen diferencias, en cuanto a la concepción de la muerte, entre el entorno rural y urbano

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos	Total desacuerdo	3	3,3	3,4	3,4
	Parcial desacuerdo	14	15,6	15,7	19,1
	Indeciso/a	12	13,3	13,5	32,6
	Parcial acuerdo	31	34,4	34,8	67,4
	Total acuerdo	29	32,2	32,6	100,0
	Total	89	98,9	100,0	
Perdidos	9	1	1,1		
Total		90	100,0		

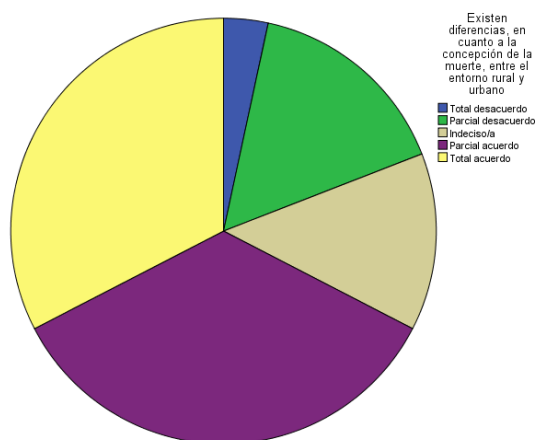


Gráfico 4 Existen diferencias, en cuanto a la concepción de la muerte, entre el entorno rural y urbano

Las respuestas recogidas en este ítem muestran un 66,6% de opiniones en parcial o total acuerdo y un 19% de opiniones en parcial o total desacuerdo.

Igualmente es relevante el porcentaje de indecisos que encontramos respecto a la afirmación de la existencia de diferencias entre la concepción rural y urbana respecto al tema de la muerte.

5. La muerte es un tema tabú en nuestra sociedad

	Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Total desacuerdo	7	7,8	7,8	7,8
Parcial desacuerdo	23	25,6	25,6	33,3
Indeciso/a	25	27,8	27,8	61,1
Parcial acuerdo	28	31,1	31,1	92,2
Total acuerdo	7	7,8	7,8	100,0
Total	90	100,0	100,0	

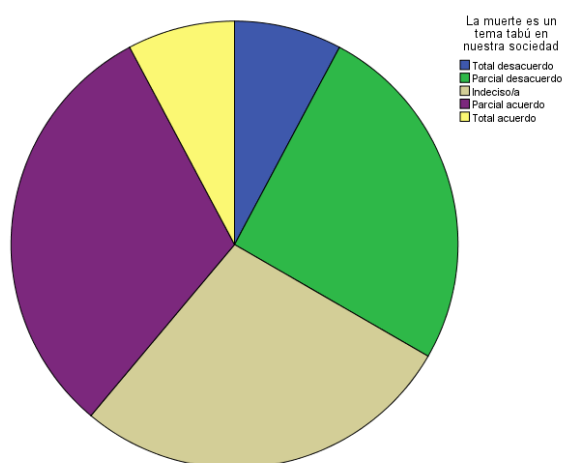


Gráfico 5 La muerte es un tema tabú en nuestra sociedad.

Las frecuencias en las respuestas a éste ítem, se encuentran sobre todo agrupadas entre los valores de “Parcial Acuerdo”, “Indeciso/a” y “Parcial Desacuerdo” que alcanzan un 84,4 %. En los extremos se reparten en igual proporción el 15,6%.

En líneas generales podemos decir que existen reservas en la concepción de la muerte como un tema tabú en nuestra sociedad.

6. El modelo económico y social de consumo tiene alguna relación con el ocultamiento de la muerte

	Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Total desacuerdo	4	4,4	4,4	4,4
Parcial desacuerdo	13	14,4	14,4	18,9
Indeciso/a	51	56,7	56,7	75,6
Parcial acuerdo	16	17,8	17,8	93,3
Total acuerdo	6	6,7	6,7	100,0
Total	90	100,0	100,0	

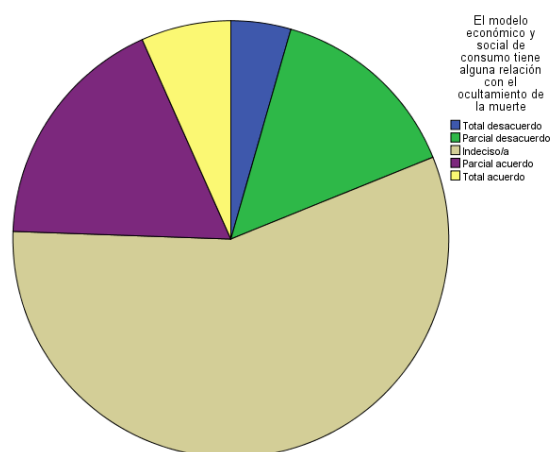


Gráfico 6 El modelo económico y social de consumo tiene alguna relación con el ocultamiento de la muerte

Las respuestas generales de todos los participantes en todos los grupos a éste ítem se encuentran, principalmente agrupadas, en el valor de "Indeciso/a", (56,7%) siendo proporcional en su distanciamiento a los extremos ligeramente superior en las puntuaciones de parcial y total acuerdo.

Existe un porcentaje elevado de indecisos respecto a la repercusión del modelo social y económico vigente en la concepción de la muerte.

7. La normalización de la muerte en la educación contribuiría a su normalización en la sociedad

	Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Total desacuerdo	1	1,1	1,1	1,1
Parcial desacuerdo	10	11,1	11,1	12,2
Indeciso/a	11	12,2	12,2	24,4
Parcial acuerdo	34	37,8	37,8	62,2
Total acuerdo	34	37,8	37,8	100,0
Total	90	100,0	100,0	

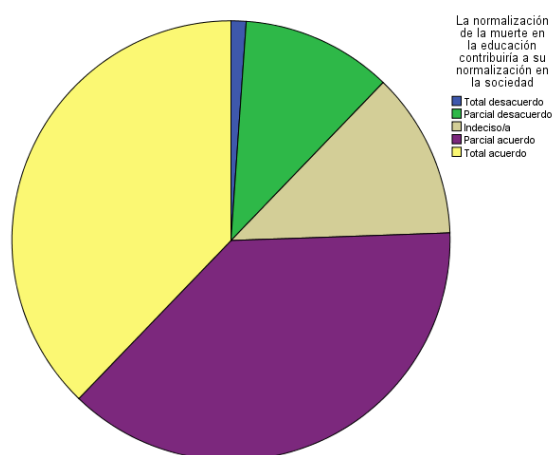


Gráfico 7 La normalización de la muerte en la educación contribuiría a su normalización en la sociedad.

Se encuentran en un parcial o total acuerdo el 75,6% del total de participantes respecto a la normalización de la muerte en la educación y su influencia en la sociedad. El valor con menor frecuencia es el que se corresponde con un total desacuerdo con un 1,1%.

Hay una percepción generalizada de la escuela como estimulador de cambio en la sociedad, admitiendo en un amplio porcentaje la afirmación de que la normalización del tema de la muerte en la escuela contribuiría a su normalización en la sociedad, lo que parece contradecir en cierta forma las respuestas anteriores respecto a la ocultación de la muerte.

8.La muerte es un tema que produce miedo en nuestra sociedad

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos	Total desacuerdo	1	1,1	1,1	1,1
	Parcial desacuerdo	8	8,9	9,0	10,1
	Indeciso/a	6	6,7	6,7	16,9
	Parcial acuerdo	29	32,2	32,6	49,4
	Total acuerdo	45	50,0	50,6	100,0
	Total	89	98,9	100,0	
Perdidos	9	1	1,1		
Total		90	100,0		

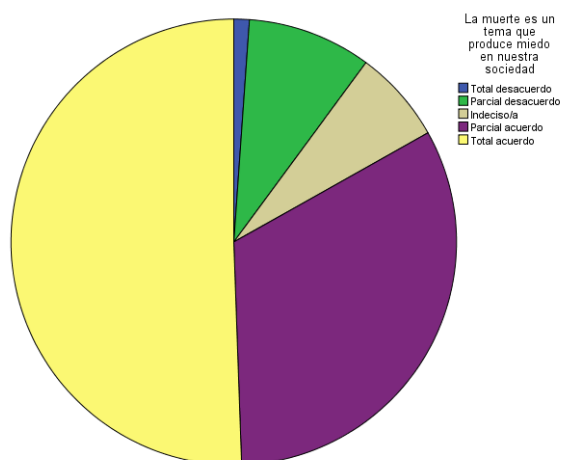


Gráfico 8 La muerte es un tema que produce miedo en nuestra sociedad.

La afirmación correspondiente a “la muerte es un tema que produce miedo en nuestra sociedad” ha obtenido un 82,2% de respuestas en total o parcial acuerdo, en parcial o total desacuerdo se muestran un 10% de las opiniones.

Una de las características que anteriormente atribuíamos en la actitud ante la muerte, que es el miedo, parece ampliamente aceptado por las opiniones recogidas.

Bloque “Muerte y Educación”

9. Hablar con normalidad de la muerte ayuda a perder el miedo

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos	Total desacuerdo	2	2,2	2,2	2,2
	Parcial desacuerdo	14	15,6	15,7	18,0
	Indeciso/a	16	17,8	18,0	36,0
	Parcial acuerdo	30	33,3	33,7	69,7
	Total acuerdo	27	30,0	30,3	100,0
	Total	89	98,9	100,0	
Perdidos	9	1	1,1		
Total		90	100,0		

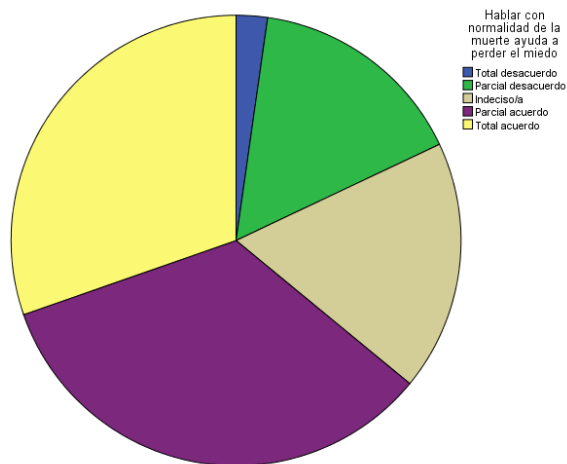


Gráfico 9 Hablar con normalidad de la muerte ayuda a perder el miedo.

El 66,6% de las respuestas se encuentran en parcial o total acuerdo con la afirmación “hablar con normalidad de la muerte ayuda a perder el miedo”, en parcial o total desacuerdo encontramos el 17,8%.

No consideran, en un porcentaje significativo, hablar sobre la muerte como una estrategia para paliar el sentimiento de miedo que provoca.

10. Hablar con normalidad de la muerte nos prepara para las pequeñas pérdidas

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos	Total desacuerdo	9	10,0	10,2	10,2
	Parcial desacuerdo	16	17,8	18,2	28,4
	Indeciso/a	12	13,3	13,6	42,0
	Parcial acuerdo	34	37,8	38,6	80,7
	Total acuerdo	17	18,9	19,3	100,0
	Total	88	97,8	100,0	
Perdidos	9	2	2,2		
Total		90	100,0		

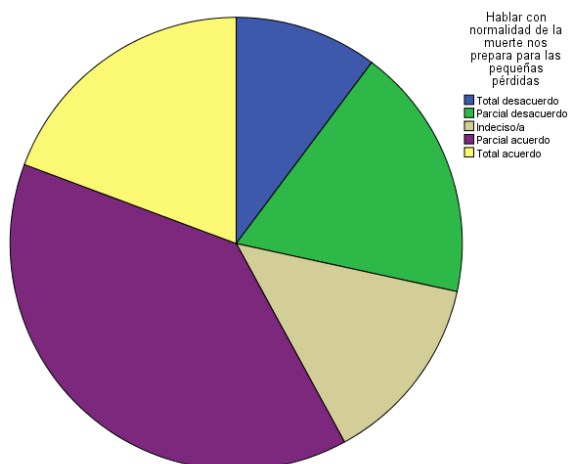


Gráfico 10 Hablar con normalidad de la muerte nos prepara para las pequeñas pérdidas.

Son igualmente más de la mitad de las respuestas, un 56,8%, las que se encuentran el total o parcial acuerdo, también encontramos un porcentaje significativo entre los que se encuentran en parcial desacuerdo (17,8) que junto al total desacuerdo conforman un 27,8%.

11. Haber tenido una experiencia de pérdida significativa influye en la importancia que damos de poder hablar de la muerte con normalidad

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos	Total desacuerdo	6	6,7	6,7	6,7
	Parcial desacuerdo	8	8,9	9,0	15,7
	Indeciso/a	17	18,9	19,1	34,8
	Parcial acuerdo	27	30,0	30,3	65,2
	Total acuerdo	31	34,4	34,8	100,0
	Total	89	98,9	100,0	
Perdidos	9	1	1,1		
Total		90	100,0		

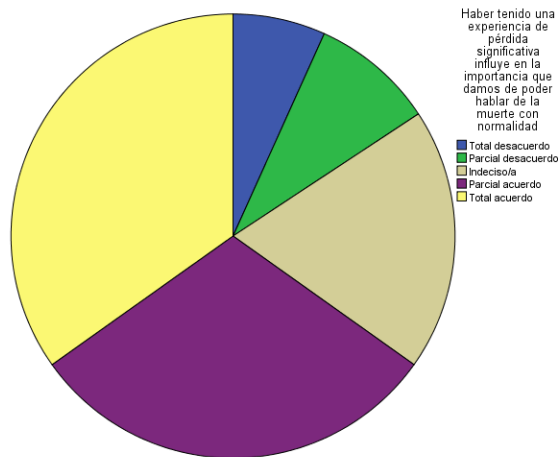


Gráfico 11 Haber tenido una experiencia de pérdida significativa influye en la importancia que damos de poder hablar de la muerte con normalidad.

Éste ítem posee un 66,4% de respuestas cuyo valor coincide con “Parcial Acuerdo” o “Total Acuerdo”, el 15,6% de los entrevistados están en parcial o total desacuerdo.

12. La muerte forma parte de la formación integral del individuo

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos	Total desacuerdo	1	1,1	1,1	1,1
	Parcial desacuerdo	8	8,9	9,0	10,1
	Indeciso/a	18	20,0	20,2	30,3
	Parcial acuerdo	37	41,1	41,6	71,9
	Total acuerdo	25	27,8	28,1	100,0
	Total	89	98,9	100,0	
Perdidos	9	1	1,1		
Total		90	100,0		

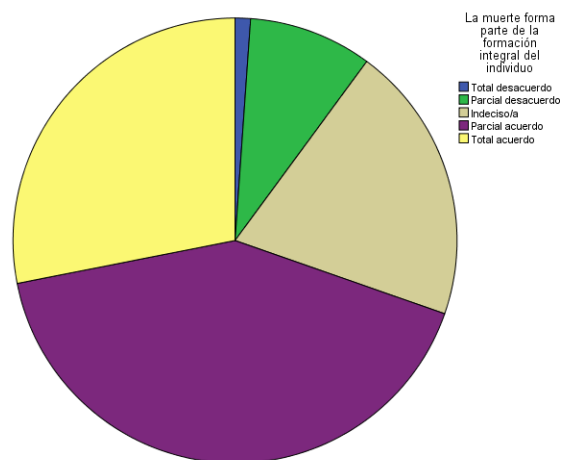


Gráfico 12 La muerte forma parte de la formación integral del individuo.

Un 68,9% de los y las participantes del cuestionario están en total o parcial acuerdo con la afirmación que sostiene el ítem, frente a un 10% de los que se muestran en parcial o total desacuerdo.

Es considerable el porcentaje que no considera la muerte como parte de la formación integral del individuo.

13. Se debe educar de forma integral al individuo afrontando la muerte

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos	Total desacuerdo	2	2,2	2,2	2,2
	Parcial desacuerdo	6	6,7	6,7	9,0
	Indeciso/a	21	23,3	23,6	32,6
	Parcial acuerdo	39	43,3	43,8	76,4
	Total acuerdo	21	23,3	23,6	100,0
	Total	89	98,9	100,0	
Perdidos	9	1	1,1		
Total		90	100,0		

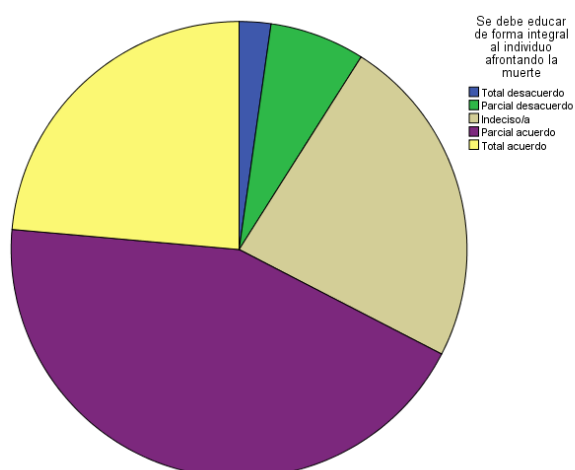


Gráfico 13 Se debe educar de forma integral al individuo afrontando la muerte.

Los valores más puntuados en éste ítem se corresponden con el “Parcial Acuerdo” que conforman un 43,3%, seguido de los valores de “Indeciso/a” y Total Acuerdo con un 23,3%. Los resultados en parcial o total desacuerdo son de un 8,9%.

Es relevante el número de opiniones indecisas respecto a la inclusión del tema de la muerte en la formación del individuo.

14. La educación formal no debería descartar el tema de la muerte

	Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Total desacuerdo	1	1,1	1,1	1,1
Parcial desacuerdo	2	2,2	2,2	3,3
Indeciso/a	15	16,7	16,7	20,0
Parcial acuerdo	46	51,1	51,1	71,1
Total acuerdo	26	28,9	28,9	100,0
Total	90	100,0	100,0	

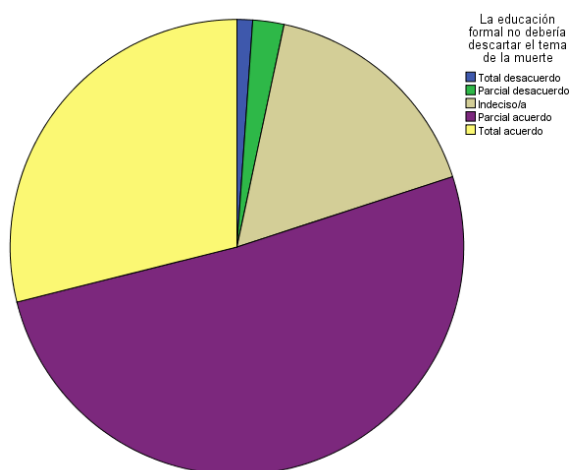


Gráfico 14 La educación formal no debería descartar el tema de la muerte.

Alrededor de la mitad de los y las participantes (51,1%) están parcialmente acuerdo con la afirmación de que la educación no debería descartar la educación para la muerte. Junto con las respuestas en total acuerdo, representan un 80% de la muestra. Un 1,1% se muestra en total desacuerdo que junto al 2,2% de las respuestas en parcial desacuerdo conforman un 3,3%.

Contrasta el número de acuerdos en esta afirmación con el número de acuerdos en las afirmaciones anteriores.

15. Los niños viven la muerte o se relacionan con ella de manera distinta a los adultos

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos	Total desacuerdo	1	1,1	1,1	1,1
	Parcial desacuerdo	5	5,6	5,6	6,7
	Indeciso/a	8	8,9	9,0	15,7
	Parcial acuerdo	29	32,2	32,6	48,3
	Total acuerdo	46	51,1	51,7	100,0
	Total	89	98,9	100,0	
Perdidos	9	1	1,1		
Total		90	100,0		

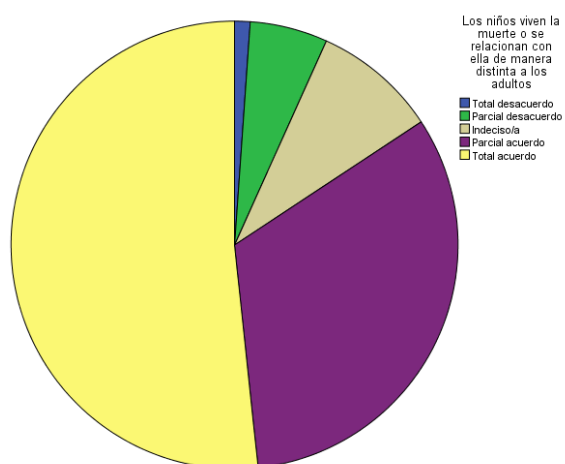


Gráfico 15 Los niños viven la muerte o se relacionan con ella de manera distinta a los adultos.

En parcial o total acuerdo con la afirmación del ítem se encuentran el 83,3% de las respuestas, el 6,7% son respuestas en parcial o total desacuerdo y el 9% se muestran indecisos.

En la mayor parte de las opiniones encontramos la creencia de la vivencia de la muerte por parte de los niños y niñas en forma distinta a la de los adultos.

16. Los ocultamientos o mentiras respecto a la muerte en los niños afecta a su desarrollo y a su percepción de la vida

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos	Total desacuerdo	6	6,7	6,7	6,7
	Parcial desacuerdo	7	7,8	7,9	14,6
	Indeciso/a	23	25,6	25,8	40,4
	Parcial acuerdo	32	35,6	36,0	76,4
	Total acuerdo	21	23,3	23,6	100,0
	Total	89	98,9	100,0	
Perdidos	9	1	1,1		
	Total	90	100,0		

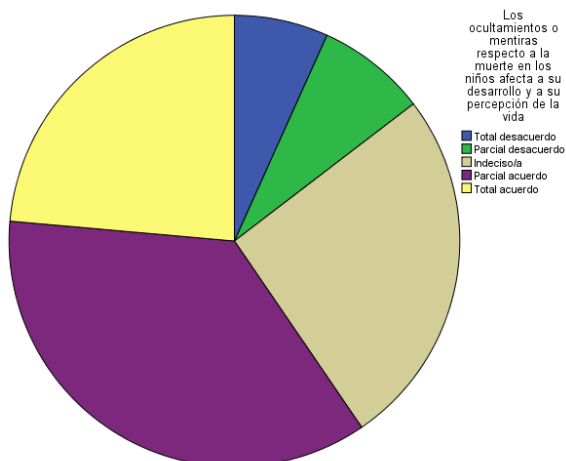


Gráfico 16 Los ocultamientos o mentiras respecto a la muerte en los niños afecta a su desarrollo y a su percepción de la vida.

El porcentaje más alto de frecuencias se encuentra en éste ítem aglutinado en el valor correspondiente a “Parcial Acuerdo” con un 35,6%, son significativos los porcentajes correspondientes a los que se muestran indecisos (25,6%), seguidos de los valores correspondientes a “Total Acuerdo” (23,3%). En parcial o total desacuerdo encontramos un 15,5% en proporciones similares.

17. Ser conscientes de nuestra finitud nos hace valorar las pequeñas cosas del día a día

	Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Total desacuerdo	5	5,6	5,6	5,6
Parcial desacuerdo	2	2,2	2,2	7,8
Indeciso/a	10	11,1	11,1	18,9
Parcial acuerdo	34	37,8	37,8	56,7
Total acuerdo	39	43,3	43,3	100,0
Total	90	100,0	100,0	

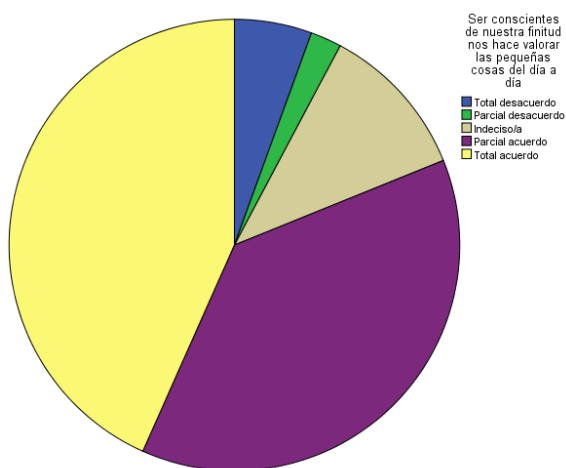


Gráfico 17 Ser conscientes de nuestra finitud nos hace valorar las pequeñas cosas del día a día.

Del total de la muestra el 43,3% está en total acuerdo con la afirmación del presente ítem, junto con las opiniones en parcial acuerdo conforman un 37,8%. En total desacuerdo encontramos un 5,6% de las respuestas, junto con el parcial desacuerdo conforman un 7,8%.

Es considerable el porcentaje observado de respuestas indecisas respecto al valor propedéutico de la muerte hacia las cosas cotidianas.

18. Las competencias relacionadas con el afrontamiento de la pérdida deben ser atendidas desde la infancia

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos	Total desacuerdo	3	3,3	3,4	3,4
	Parcial desacuerdo	6	6,7	6,7	10,1
	Indeciso/a	20	22,2	22,5	32,6
	Parcial acuerdo	39	43,3	43,8	76,4
	Total acuerdo	21	23,3	23,6	100,0
	Total	89	98,9	100,0	
Perdidos	9	1	1,1		
Total		90	100,0		

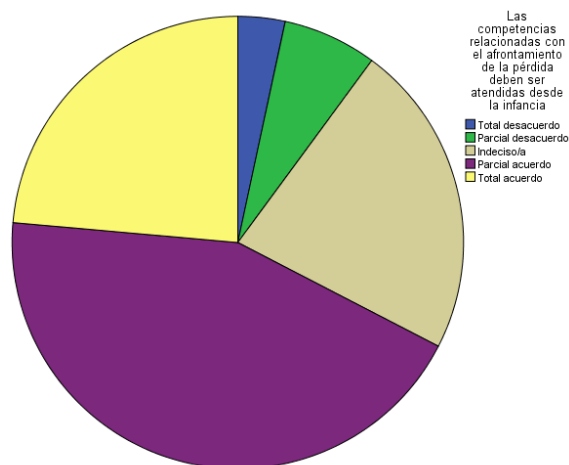


Gráfico 18 Las competencias relacionadas con el afrontamiento de la pérdida deben ser atendidas desde la infancia.

En éste ítem encontramos un 43,3% de respuestas en parcial acuerdo, en total acuerdo (23,3%), encontramos un porcentaje similar al de los indecisos/as. El 10% de las respuestas están en parcial o total desacuerdo (10%).

También es relevante el número de respuestas indecisas que encontramos respecto a la conveniencia de educar para el afrontamiento de la pérdida desde la infancia.

19. El afrontamiento de la muerte y la elaboración del duelo deben ser tratadas sólo cuando acontezcan

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos	Total desacuerdo	1	1,1	1,1	1,1
	Parcial desacuerdo	1	1,1	1,1	2,3
	Indeciso/a	20	22,2	22,7	25,0
	Parcial acuerdo	40	44,4	45,5	70,5
	Total acuerdo	26	28,9	29,5	100,0
	Total	88	97,8	100,0	
Perdidos	9	2	2,2		
Total		90	100,0		

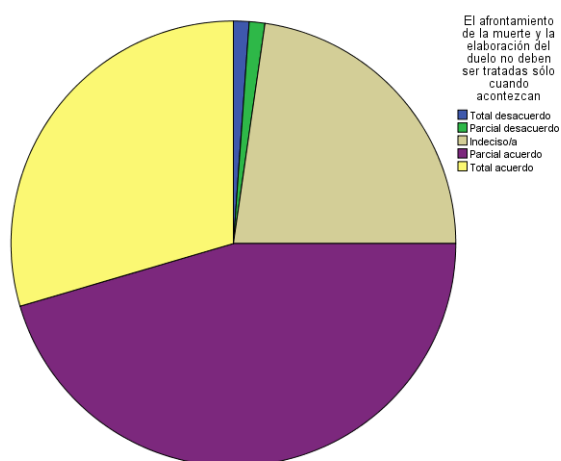


Gráfico 19 El afrontamiento de la muerte y la elaboración del duelo deben ser tratadas sólo cuando acontezcan.

El 73% de las opiniones recogidas en éste ítem se encuentran en parcial o total acuerdo con la afirmación, el 2,2% de las opiniones se muestran en parcial o total desacuerdo distribuidas en proporciones iguales.

Asciende a un 20% el número de respuestas obtenidas que se muestran indecisas respecto al tratamiento de la muerte a nivel exclusivamente paliativo.

20. El afrontamiento de la muerte y el duelo debe ser tratado en la educación formal a nivel preventivo

	Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Parcial desacuerdo	5	5,6	5,6	5,6
Indeciso/a	22	24,4	24,4	30,0
Válidos Parcial acuerdo	44	48,9	48,9	78,9
Total acuerdo	19	21,1	21,1	100,0
Total	90	100,0	100,0	

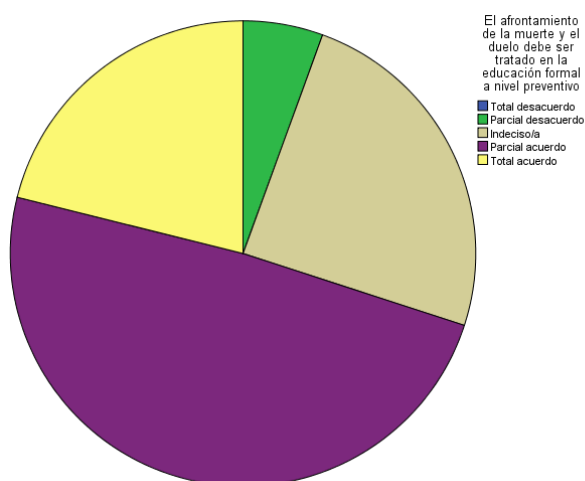


Gráfico 20 El afrontamiento de la muerte y el duelo debe ser tratado en la educación formal a nivel preventivo.

En éste ítem un 48,9% de las opiniones se muestran en parcial acuerdo con la afirmación, el porcentaje de los indecisos representa un 24,4 de la muestra y un 21,1% están en total acuerdo. En parcial desacuerdo están el 5,6% de la muestra.

A pesar del amplio número de respuestas indecisas, casi la mitad de la muestra afirma estar en acuerdo con que el tratamiento de la muerte en el sistema educativo formal debe ser contemplada a nivel preventivo.

21. El afrontamiento de la muerte y el duelo debe ser tratado en la educación formal a nivel paliativo

	Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Parcial desacuerdo	3	3,3	3,3	3,3
Indeciso/a	20	22,2	22,2	25,6
Válidos Parcial acuerdo	33	36,7	36,7	62,2
Total acuerdo	34	37,8	37,8	100,0
Total	90	100,0	100,0	

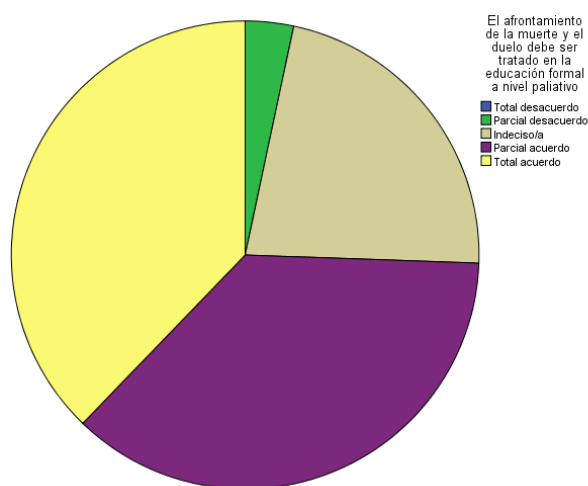


Gráfico 21 El afrontamiento de la muerte y el duelo debe ser tratado en la educación formal a nivel paliativo.

El 74,5% de la muestra seleccionada está en parcial o total acuerdo con la afirmación del ítem en proporciones similares. Con el valor de “Indeciso/a” coinciden el 22% de los participantes, un 3,3% está en parcial desacuerdo.

Es sustancialmente mayor el número de acuerdos en el tratamiento de la muerte en el sistema educativo formal desde el nivel paliativo que desde el nivel preventivo. No obstante el número de opiniones indecisas es muy similar, siendo en ambos casos un porcentaje sustancioso de la muestra.

22. Las experiencias de pérdida significativa y su afrontamiento influyen en el desarrollo de la identidad personal

	Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Total desacuerdo	2	2,2	2,2	2,2
Indeciso/a	8	8,9	8,9	11,1
Válidos Parcial acuerdo	36	40,0	40,0	51,1
Total acuerdo	44	48,9	48,9	100,0
Total	90	100,0	100,0	

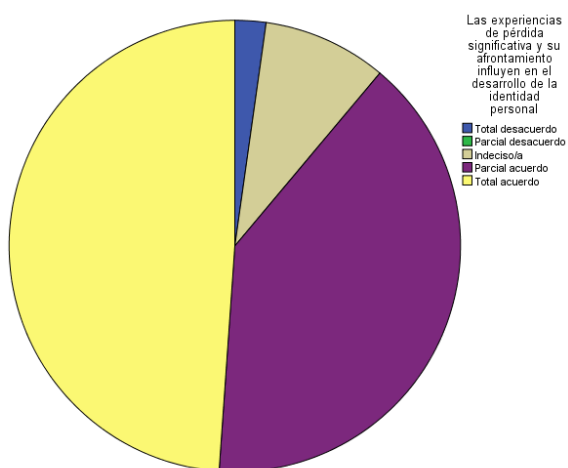


Gráfico 22 Las experiencias de pérdida significativa y su afrontamiento influyen en el desarrollo de la identidad personal.

En éste ítem encontramos un mayor número de respuestas en total acuerdo con la afirmación (48,9%) que, junto con las que se muestran en parcial acuerdo, conforman un 88,9% de la muestra, las opiniones que se muestran indecisas son de un 8,9% y un 2,2% están en total desacuerdo.

Otra de las afirmaciones de las que partíamos en el estudio parece ser mayoritariamente aceptada en la muestra seleccionada.

Bloque “Normalización de la muerte en la escuela”

23. El tema de la muerte y el duelo debe tratarse en el ámbito escolar en coordinación con las familias

	Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Total desacuerdo	1	1,1	1,1	1,1
Parcial desacuerdo	4	4,4	4,4	5,6
Indeciso/a	11	12,2	12,2	17,8
Parcial acuerdo	43	47,8	47,8	65,6
Total acuerdo	31	34,4	34,4	100,0
Total	90	100,0	100,0	

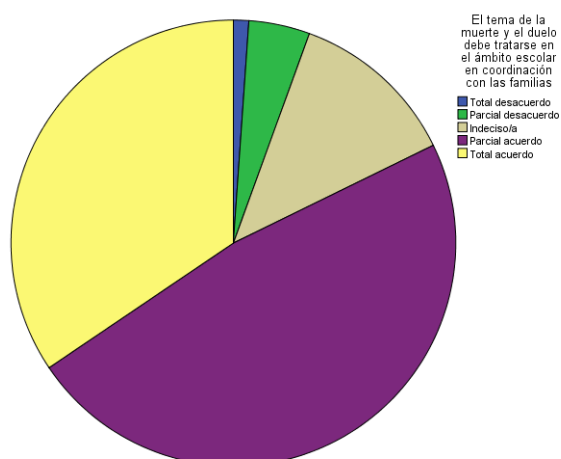


Gráfico 23 El tema de la muerte y el duelo debe tratarse en el ámbito escolar en coordinación con las familias.

En “Parcial Acuerdo” encontramos en éste ítem el mayor número de frecuencias, que se corresponden con un 47,8% de la muestra, junto con las opiniones en “Total Acuerdo” conforman un 72,2%. En parcial o total desacuerdo encontramos un 5,5% de las opiniones.

La importancia que se le concede, a nivel teórico, a las familias en la colaboración con el centro escolar es una cuestión ampliamente aceptada en los planteamientos educativos.

24. El tema de la muerte y el duelo no se trabajan habitualmente en los centros educativos

	Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Total desacuerdo	2	2,2	2,2	2,2
Parcial desacuerdo	2	2,2	2,2	4,4
Indeciso/a	7	7,8	7,8	12,2
Parcial acuerdo	36	40,0	40,0	52,2
Total acuerdo	43	47,8	47,8	100,0
Total	90	100,0	100,0	

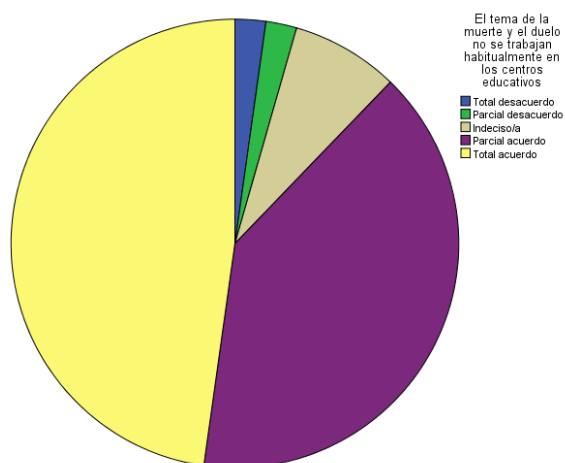


Gráfico 24 El tema de la muerte y el duelo no se trabajan habitualmente en los centros educativos.

El 87,7 % del total de la muestra, opina que la muerte no es un tema trabajado habitualmente en los centros educativos, el 4,4% de la muestra está en parcial o total desacuerdo con la afirmación en proporciones iguales.

Es evidente la clara percepción de los encuestados de la muerte como un tema que no se incluye a nivel curricular.

25. El personal educativo no está preparado para atender las situaciones de afrontamiento de la muerte y duelo que acontecen en el aula

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos	Total desacuerdo	1	1,1	1,1	1,1
	Parcial desacuerdo	5	5,6	5,6	6,7
	Indeciso/a	11	12,2	12,4	19,1
	Parcial acuerdo	31	34,4	34,8	53,9
	Total acuerdo	41	45,6	46,1	100,0
	Total	89	98,9	100,0	
Perdidos	9	1	1,1		
Total		90	100,0		

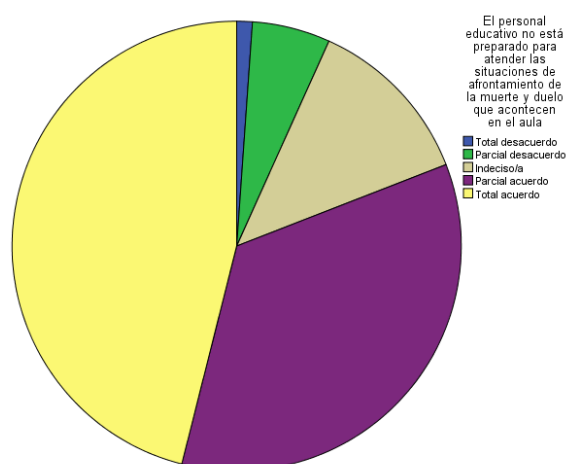


Gráfico 25 El personal educativo no está preparado para atender las situaciones de afrontamiento de la muerte y duelo que acontecen en el aula.

En éste ítem, un 45,6% de la muestra opina estar en total acuerdo con la afirmación, junto con los que están en parcial acuerdo suman un 80% de la muestra. En parcial desacuerdo se muestran el 5,6% y en total desacuerdo el 1,1%.

Reconocen igualmente en líneas generales la falta de preparación que posee el profesorado respecto al tratamiento de la muerte en el aula.

26. El tratar el tema de la muerte en la educación formal no debe depender sólo de la iniciativa personal de cada profesor

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos	Total desacuerdo	3	3,3	3,4	3,4
	Parcial desacuerdo	5	5,6	5,7	9,1
	Indeciso/a	31	34,4	35,2	44,3
	Parcial acuerdo	34	37,8	38,6	83,0
	Total acuerdo	15	16,7	17,0	100,0
	Total	88	97,8	100,0	
Perdidos	9	2	2,2		
Total		90	100,0		

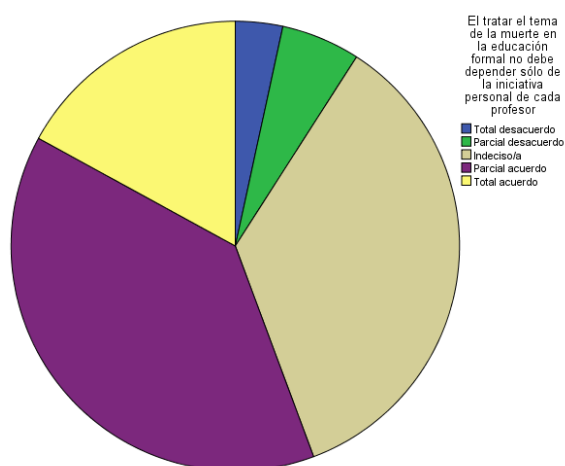


Gráfico 26 El tratar el tema de la muerte en la educación formal no debe depender sólo de la iniciativa personal de cada profesor.

El valor con mayor frecuencia de respuestas en éste ítem ha sido el de “Parcial Acuerdo” con un 37,8%, similar porcentaje tiene el valor de “Indeciso/a (34,4%)”. En total acuerdo están con la afirmación un 16,7%, y en parcial o total desacuerdo un 8,9% en proporciones similares.

El número de opiniones indecisas al respecto poseen un índice sustancialmente elevado.

27. El tratar el tema de la muerte en la educación formal debe estar consensuado y seguir unos criterios comunes

	Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Total desacuerdo	5	5,6	5,6	5,6
Parcial desacuerdo	8	8,9	8,9	14,4
Indeciso/a	23	25,6	25,6	40,0
Parcial acuerdo	41	45,6	45,6	85,6
Total acuerdo	13	14,4	14,4	100,0
Total	90	100,0	100,0	

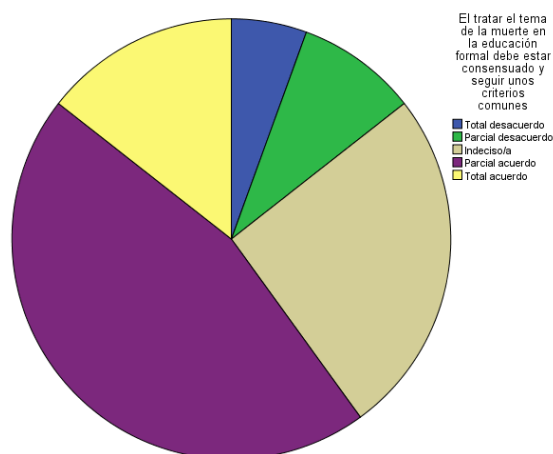


Gráfico 27 El tratar el tema de la muerte en la educación formal debe estar consensuado y seguir unos criterios comunes.

Encontramos en el presente ítem un porcentaje de respuestas en torno al parcial acuerdo del 45,6% que, junto a las que se recogen en total acuerdo comprenden un 60% de la muestra. En un porcentaje también significativo se encuentran las repuestas aglutinadas en el valor de indeciso, que comprenden el 25,6%, frente al total desacuerdo que componen el 5,6%.

Es menor el índice de respuestas indecisas que encontramos en éste ítem respecto del anterior, no obstante sigue siendo un valor considerable. En un porcentaje mayor que la anterior se encuentran las opiniones que responden afirmativamente.

28. El tema de la muerte forma parte del currículum oculto

	Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Total desacuerdo	7	7,8	7,8	7,8
Parcial desacuerdo	7	7,8	7,8	15,6
Indeciso/a	43	47,8	47,8	63,3
Parcial acuerdo	23	25,6	25,6	88,9
Total acuerdo	10	11,1	11,1	100,0
Total	90	100,0	100,0	

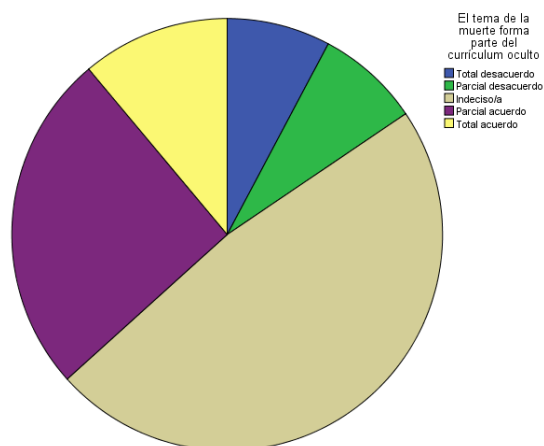


Gráfico 28 El tema de la muerte forma parte del currículum oculto.

En éste ítem, el mayor porcentaje de las respuestas, se muestran indecisas, ascendiendo a un 47,8%, el valor que le sigue en número de frecuencias registradas el de “Parcial Acuerdo” con un 25,6%, en “Total acuerdo” aparecen un 11% de las opiniones y el 15,6% se reparten en proporciones iguales entre el parcial y el total desacuerdo.

La proporción de opiniones indecisas es superior a la suma de los extremos lo que le hace relevante en su magnitud.

29. El trabajo con las competencias relacionadas con la pérdida y el duelo han de estar recogidas en el currículum oficial

	Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Total desacuerdo	6	6,7	6,7	6,7
Parcial desacuerdo	12	13,3	13,3	20,0
Indeciso/a	34	37,8	37,8	57,8
Parcial acuerdo	28	31,1	31,1	88,9
Total acuerdo	10	11,1	11,1	100,0
Total	90	100,0	100,0	

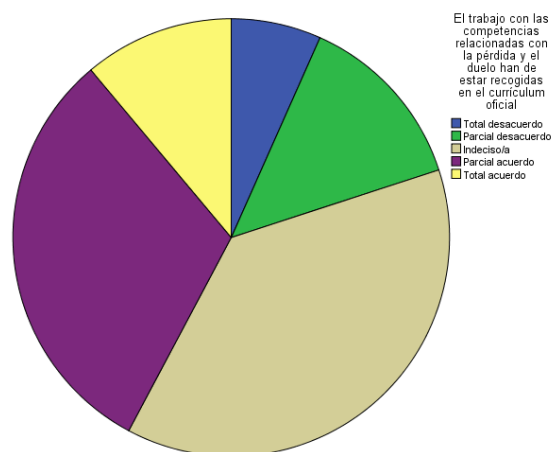


Gráfico 29 El trabajo con las competencias relacionadas con la pérdida y el duelo han de estar recogidas en el currículum oficial.

También se registra un mayor porcentaje de respuestas indecisas en éste ítem (37,8%), las opiniones que se centran en el parcial o total acuerdo ascienden al 42,2%, y las correspondientes a un parcial o total desacuerdo ascienden al 20%.

Es reconocida la afirmación de que la muerte debería ser un contenido recogido a nivel curricular, no obstante también es un número elevado de respuestas en contra que junto con el porcentaje de las opiniones indecisas conforman más de la mitad de la muestra.

30. Podemos hablar de la muerte en la escuela dentro de algunas materias curriculares

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos	Total desacuerdo	2	2,2	2,2	2,2
	Parcial desacuerdo	5	5,6	5,6	7,9
	Indeciso/a	15	16,7	16,9	24,7
	Parcial acuerdo	45	50,0	50,6	75,3
	Total acuerdo	22	24,4	24,7	100,0
	Total	89	98,9	100,0	
Perdidos	9	1	1,1		
Total		90	100,0		

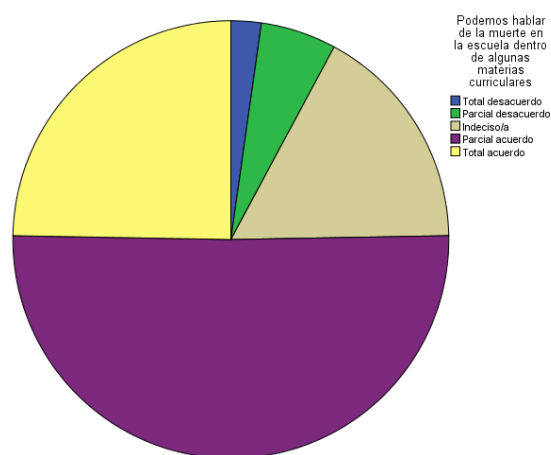


Gráfico 30 Podemos hablar de la muerte en la escuela dentro de algunas materias curriculares.

Los porcentajes obtenidos en este ítem, correspondientes al parcial o total acuerdo, hacen un total del 74,4% de la muestra, las opiniones que señalan el valor de “Indeciso/a” son del 16,7%. El 2,2% se muestra en total desacuerdo.

A pesar de no recoger un porcentaje mayoritario en la opinión de la inclusión del tema de la muerte en el ámbito educativo formal, vemos sin embargo que existe un acuerdo casi generalizado en la aprobación de la muerte como contenido relacionado con distintas áreas curriculares.

31. Convendría que en los diferentes documentos organizativos del Centro Escolar (PCE, PGA, PEC...) se contemplara algún aspecto relacionado con el tratamiento de la muerte

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos	Total desacuerdo	7	7,78	7,87	7,87
	Parcial desacuerdo	14	15,56	15,73	23,60
	Indeciso/a	28	31,11	31,46	55,06
	Parcial acuerdo	33	36,67	37,08	92,13
	Total acuerdo	7	7,78	7,87	100,0
	Total	89	98,9	100,0	
Perdidos	9	1	1,1		
Total		90	100,0		

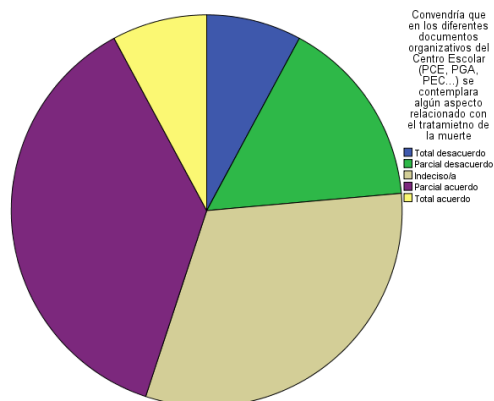


Gráfico 31 Conveniría que en los diferentes documentos organizativos del Centro Escolar (PCE, PGA, PEC...) se contemplara algún aspecto relacionado con el tratamiento de la muerte.

Los extremos en los valores del presente ítem, en total acuerdo o desacuerdo, se corresponden con el 7,8% de la muestra. Los valores correspondientes a un parcial acuerdo e indeciso, son los que registran frecuencias más altas con un 36,67% y un 31,11% respectivamente.

Se muestran reacios al planteamiento de la inclusión de la muerte en los documentos organizativos del centro escolar.

32. La didáctica de la muerte no sólo atiende la pérdida y el afrontamiento del duelo, sino también el afrontamiento de la vida

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos	Total desacuerdo	5	5,56	5,62	5,62
	Parcial desacuerdo	11	12,22	12,36	17,98
	Indeciso/a	38	42,22	42,70	60,67
	Parcial acuerdo	30	33,33	33,71	94,38
	Total acuerdo	5	5,56	5,62	100,0
	Total	89	98,9	100,0	
Perdidos	9	1	1,1		
Total		90	100,0		

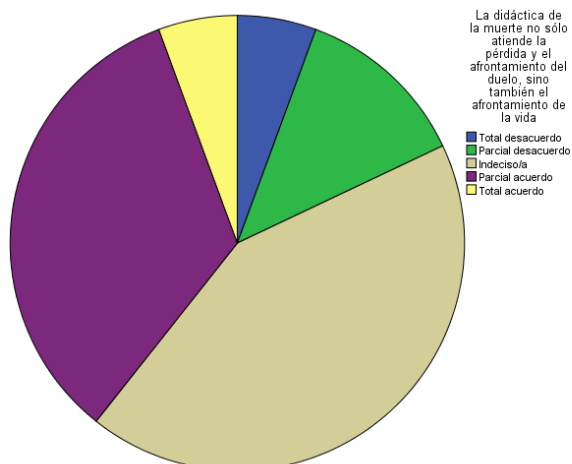


Gráfico 32 La didáctica de la muerte no sólo atiende la pérdida y el afrontamiento del duelo, sino también el afrontamiento de la vida.

De forma similar se distribuyen las puntuaciones en éste ítem, los extremos en total acuerdo o desacuerdo muestran un 5,6%. En esta ocasión el valor de “Indeciso/a” representa el 42,22% y en parcial acuerdo el 33,33%.

El desconocimiento respecto a lo que la didáctica de la muerte contendría representa un porcentaje significativo de la muestra.

33. La formación permanente de los profesores en activo debe incluir la didáctica de la muerte

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos	Total desacuerdo	4	4,44	4,44	4,44
	Parcial desacuerdo	6	6,67	6,67	11,11
	Indeciso/a	26	28,89	28,89	40,00
	Parcial acuerdo	40	44,44	44,44	84,44
	Total acuerdo	14	15,56	15,56	100,0
	Total	90	90	100,0	
Perdidos	9	0	0		
Total		90	100,0		

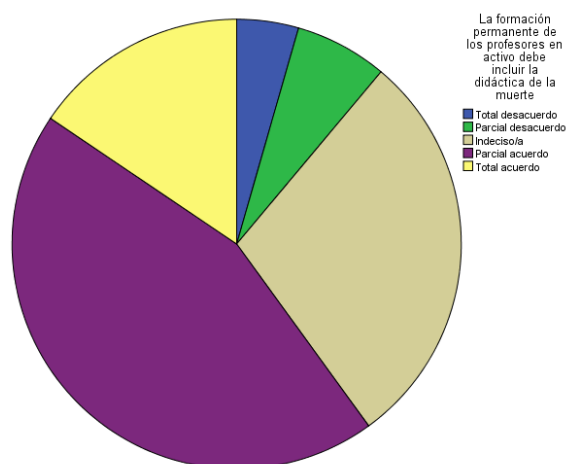


Gráfico 33 La formación permanente de los profesores en activo debe incluir la didáctica de la muerte.

Entre total y parcial acuerdo encontramos un 60% de las opiniones de la muestra en éste ítem. En total y parcial desacuerdo el recuento asciende a un 11,11%.

Muy significativo es el porcentaje que las opiniones indecisas se registran en torno a la inclusión de la didáctica de la muerte en los planes de formación continua de los docentes.

34. La formación inicial de los estudiantes de carreras docentes debe incluir la didáctica de la muerte

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos	Total desacuerdo	8	8,89	8,99	8,99
	Parcial desacuerdo	9	10,00	10,11	19,10
	Indeciso/a	24	26,67	26,97	46,07
	Parcial acuerdo	35	38,89	39,33	85,39
	Total acuerdo	13	14,44	14,61	100,0
	Total	89	98,99	98,99	
Perdidos	9	1	1,11		
	Total	90	100,0		

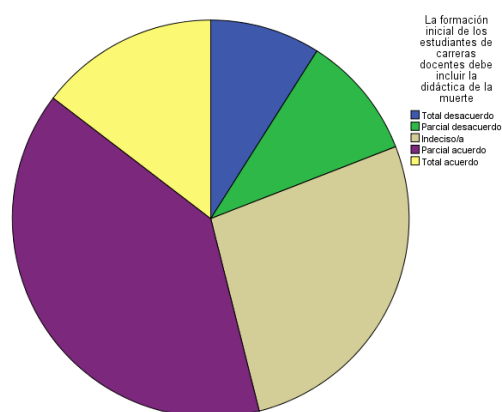


Gráfico 34 La formación inicial de los estudiantes de carreras docentes debe incluir la didáctica de la muerte.

En éste ítem, las opiniones en parcial o total acuerdo ascienden al 53,33% de la muestra. Significativa es también la frecuencia de las respuestas indecisas que asciende a un 26,66%.

El número de desacuerdos que encontramos con la afirmación de la necesidad de incluir la didáctica de la muerte en las carreras docentes es relativamente alto.

35. Contar con recursos didácticos y materiales curriculares ayudaría a normalizar la muerte en educación

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos	Total desacuerdo	4	4,44	4,44	4,44
	Parcial desacuerdo	7	7,78	7,78	12,22
	Indeciso/a	27	30,00	30,00	42,22
	Parcial acuerdo	39	43,33	43,33	85,56
	Total acuerdo	13	14,44	14,44	100,0
	Total	90	100	100	
Perdidos	9	0	0		
Total		90	100,0		

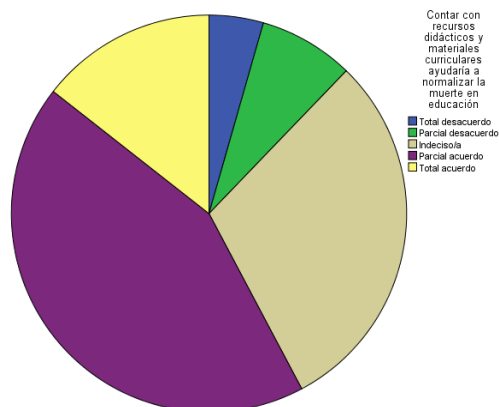


Gráfico 35 Contar con recursos didácticos y materiales curriculares ayudaría a normalizar la muerte en educación.

El 57,77% de las respuestas al ítem se posicionan en parcial o total acuerdo con la afirmación. Los indecisos en su respuesta conforman un 30%.

El número de parcial y totales desacuerdos ante la afirmación indicada es, también elevada.

36. El desarrollo de competencias en el afrontamiento de las pequeñas pérdidas cotidianas puede capacitar al individuo para la adaptación a las pérdidas significativas

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos	Total desacuerdo	1	1,11	1,11	1,11
	Parcial desacuerdo	9	10,00	10,00	11,11
	Indeciso/a	15	16,67	16,67	27,78
	Parcial acuerdo	46	51,11	51,11	78,89
	Total acuerdo	19	21,11	21,11	100,0
	Total	90	100	100	
Perdidos	9	0	0		
Total		90	100,0		

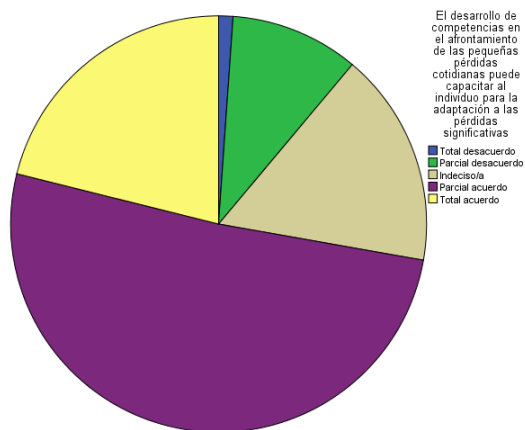


Gráfico 36 El desarrollo de competencias en el afrontamiento de las pequeñas pérdidas cotidianas puede capacitar al individuo para la adaptación a las pérdidas significativas.

En éste ítem, se muestran en parcial o total acuerdo con la afirmación, un 72,2% de la muestra. En parcial o total desacuerdo se muestran un 11,1%, siendo el total desacuerdo el valor con menor número de frecuencias, un 1,1%.

37. Cuando hablamos de la atención a la diversidad debemos tener en cuenta las distintas formas culturales de afrontar las pérdidas y elaborar los duelos

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos	Total desacuerdo	4	4,44	4,44	4,44
	Parcial desacuerdo	4	4,44	4,44	8,89
	Indeciso/a	11	12,22	12,22	21,11
	Parcial acuerdo	39	43,33	43,33	64,44
	Total acuerdo	32	35,56	35,56	100,0
	Total	90	100	100	
Perdidos	9	0	0		
Total		90	100,0		

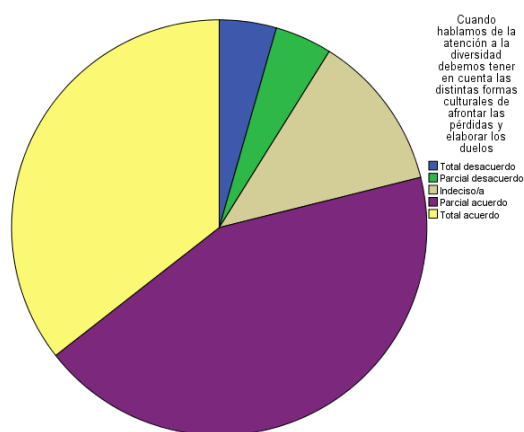


Gráfico 37 Cuando hablamos de la atención a la diversidad debemos tener en cuenta las distintas formas culturales de afrontar las pérdidas y elaborar los duelos.

En parcial o total acuerdo con la afirmación del presente ítem, encontramos un 77,8% de la muestra seleccionada, frente a un 8,8% de las respuestas que se encuentran en parcial o total desacuerdo distribuidas en igual proporción.

Bloque “Experiencia Personal del Tratamiento de la Muerte en el Sistema Educativo Formal”.

38. He recibido formación en mi capacitación docente respecto a la construcción de vínculos afectivos saludables

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos	Si	175	44,1	44,1	44,1
	No	222	55,9	55,9	100,0
	Total	397	100,0	100,0	

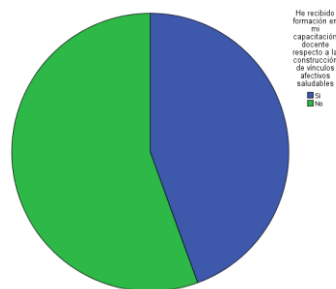


Gráfico 38 He recibido formación en mi capacitación docente respecto a la construcción de vínculos afectivos saludables.

Más de la mitad de la muestra indica no haber recibido formación en éste ámbito.

39. He recibido formación en mi capacitación docente respecto a la elaboración del duelo y el afrontamiento de la muerte

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos	Si	10	2,5	2,5	2,5
	No	387	97,5	97,5	100,0
	Total	397	100,0	100,0	

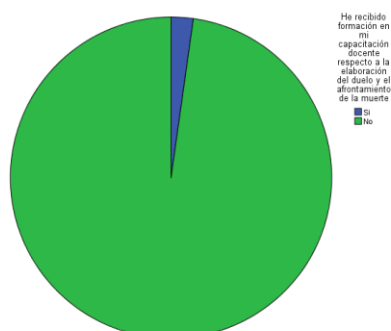


Gráfico 39 He recibido formación en mi capacitación docente respecto a la elaboración del duelo y el afrontamiento de la muerte.

El 97,5% de la muestra indica que no tiene formación al respecto del tema de la muerte y el duelo.

40. En el transcurso de mi formación a través de la educación formal me he enfrentado a alguna situación de pérdida significativa

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos	Si	265	66,8	66,8	66,8
	No	132	33,2	33,2	100,0
	Total	397	100,0	100,0	

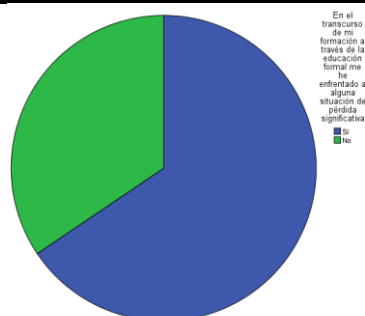


Gráfico 40 En el transcurso de mi formación a través de la educación formal me he enfrentado a alguna situación de pérdida significativa.

El 66,8% de la muestra indica haber tenido experiencias de pérdida significativa.

41. Las medidas que se tomaron al respecto en dicha circunstancia fueron adecuadas

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos	Si	47	11,8	14,2	14,2
	No	285	71,8	85,8	100,0
	Total	332	83,6	100,0	
Perdidos	9	65	16,4		
Total		397	100,0		

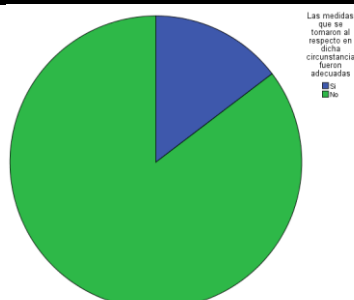


Gráfico 41 Las medidas que se tomaron al respecto en dicha circunstancia fueron adecuadas.

El 83,6% de la muestra indica que no se contempló de manera adecuada dicha situación en el ámbito escolar. Es importante señalar el porcentaje de valores perdidos correspondiente a un 16,4% de la muestra que se asocia en su totalidad con los sujetos que respondieron no haber sufrido ninguna pérdida significativa.

42. ¿Te ha resultado difícil tratar el tema de la muerte en el presente cuestionario?

	Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Si	134	33,8	33,8	33,8
Válidos No	263	66,2	66,2	100,0
Total	397	100,0	100,0	

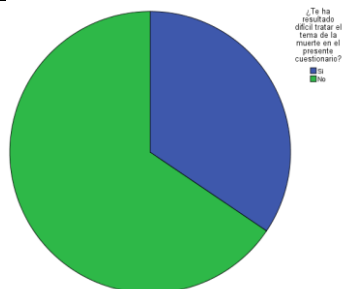


Gráfico 42 ¿Te ha resultado difícil tratar el tema de la muerte en el presente cuestionario?

El 33,8% de la muestra, señalan haberse sentido incomodados por las preguntas del cuestionario, frente a un 66,2% que afirman no haberse sentido incómodos o incómodas con las preguntas.

7.3. Análisis de datos fase de intervención didáctica.

- Análisis de la evaluación inicial de las intervenciones por parte de los expertos:

La evaluación de las intervenciones educativas incluidas dentro del Plan de Acción tutorial fueron llevadas a cabo por el Departamento de Orientación del IES Príncipe Felipe.

- Análisis del cuestionario de evaluación inicial de las intervenciones:

CUESTIONARIO DE EVALUACIÓN INICIAL DE LAS INTRVENCIONES EDUCATIVAS.

ADECUACIÓN

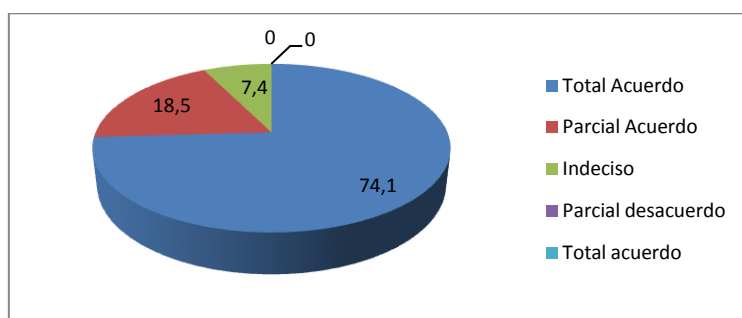


Gráfico 43 Resultados descriptivos de la evaluación inicial dirigida al departamento de observación en la categoría "Adecuación".

Como se puede apreciar en la presente figura, parecen cumplirse las exigencias de las sesiones en cuanto a adaptación del programa a las necesidades, carencias y expectativas de los destinatarios y a características del lugar y el momento en el que el programa se aplica. según la opinión de los integrantes del Departamento de Orientación y los profesores/tutores del primer curso de la ESO del IES Príncipe Felipe, que han revisado la programación de las sesiones y han procedido a realizar el cuestionario.

1. Se diseña el programa a partir de la detección de necesidades identificadas en el contexto.

	Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Total desacuerdo	0	0	0	0
Parcial desacuerdo	0	0	0	0
Indeciso/a	0	0	0	0
Válidos Parcial acuerdo	2	22,2	22,2	22,2
Total acuerdo	7	77,7	77,8	100,0
Total	9	100,0	100,0	

Tabla 214: Frecuencias y porcentajes del ítem 1 de la evaluación inicial del programa de intervención.

2. Se fomenta desde el propio diseño de las sesiones el trabajo en equipo de los profesionales implicados.

	Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Total desacuerdo	0	0	0	0
Parcial desacuerdo	0	0	0	0
Indeciso/a	0	0	0	0
Válidos Parcial acuerdo	2	22,2	22,2	22,2
Total acuerdo	7	77,7	77,8	100,0
Total	9	100,0	100,0	

Tabla 215: Frecuencias y porcentajes del ítem 2 de la evaluación inicial del programa de intervención.

3. Se fomenta la participación de los alumnos desde el propio diseño de las intervenciones.

	Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Total desacuerdo	0	0	0	0
Parcial desacuerdo	0	0	0	0
Indeciso/a	2	22,2	22,2	22,2
Válidos Parcial acuerdo	1	11,1	11,1	33,3
Total acuerdo	6	66,6	66,7	100,0
Total	9	100,0	100,0	

Tabla 216: Frecuencias y porcentajes del ítem 3 de la evaluación inicial del programa de intervención.

CALIDAD INTRÍNSECA

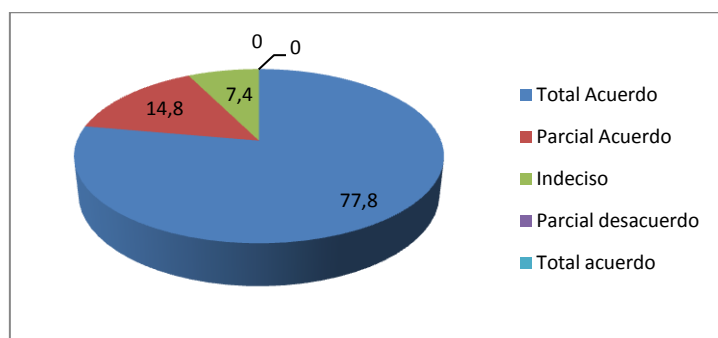


Gráfico 44 Resultados descriptivos de la evaluación inicial dirigida al departamento de observación en la categoría "Calidad Intrínseca".

Como se puede apreciar en la presente figura, parecen cumplirse las exigencias de las sesiones en cuanto a su contenido, formulación técnica y evaluabilidad, según la opinión de los integrantes del Departamento de Orientación y los profesores/tutores del primer curso de la ESO del IES Príncipe Felipe, que han revisado la programación de las sesiones y han procedido a realizar el cuestionario.

4. Se han dado a conocer los fundamentos científicos sociales y psicológicos del programa de intervención.

	Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Total desacuerdo	0	0	0	0
Parcial desacuerdo	0	0	0	0
Indeciso/a	2	22,2	22,2	22,2
Parcial acuerdo	1	11,1	11,1	33,3
Total acuerdo	6	66,6	66,7	100,0
Total	9	100,0	100,0	

Tabla 217: Frecuencias y porcentajes del ítem 4 de la evaluación inicial del programa de intervención.

5. Los contenidos incluidos en las intervenciones son relevantes desde el punto de vista formativo.

	Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Total desacuerdo	0	0	0	0
Parcial desacuerdo	0	0	0	0
Indeciso/a	0	0	0	0
Válidos Parcial acuerdo	2	22,2	22,2	22,2
Total acuerdo	7	77,7	77,8	100,0
Total	9	100,0	100,0	

Tabla 218: Frecuencias y porcentajes del ítem 5 de la evaluación inicial del programa de intervención.

6. Los contenidos incluidos en las intervenciones son adecuados para incluirlos en el P.A.T.

	Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Total desacuerdo	0	0	0	0
Parcial desacuerdo	0	0	0	0
Indeciso/a	0	0	0	0
Válidos Parcial acuerdo	0	0	0	0
Total acuerdo	9	100	100	100,0
Total	9	100,0	100,0	

Tabla 219: Frecuencias y porcentajes del ítem 6 de la evaluación inicial del programa de intervención.

7. Se incluyen en las intervenciones objetivos, actividades, recursos y evaluación propia del proceso y los resultados.

	Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos Total desacuerdo	0	0	0	0

Parcial desacuerdo	0	0	0	0
Indeciso/a	0	0	0	0
Parcial acuerdo	2	22,2	22,2	22,2
Total acuerdo	7	77,7	77,8	100,0
Total	9	100,0	100,0	

Tabla 220: Frecuencias y porcentajes del ítem 7 de la evaluación inicial del programa de intervención.

8. Se da coherencia interna entre los diversos elementos que componen la intervención.

	Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Total desacuerdo	0	0	0	0
Parcial desacuerdo	0	0	0	0
Indeciso/a	0	0	0	0
Válidos Parcial acuerdo	2	22,2	22,2	22,2
Total acuerdo	7	77,7	77,8	100,0
Total	9	100,0	100,0	

Tabla 221: Frecuencias y porcentajes del ítem 8 de la evaluación inicial del programa de intervención.

9. La intervención se adecua a las características diferenciales de los destinatarios.

	Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Total desacuerdo	0	0	0	0
Parcial desacuerdo	0	0	0	0
Indeciso/a	2	22,2	22,2	22,2
Válidos Parcial acuerdo	1	11,1	11,1	33,3
Total acuerdo	6	66,6	66,7	100,0
Total	9	100,0	100,0	

Tabla 222: Frecuencias y porcentajes del ítem 9 de la evaluación inicial del programa de intervención.

VIABILIDAD

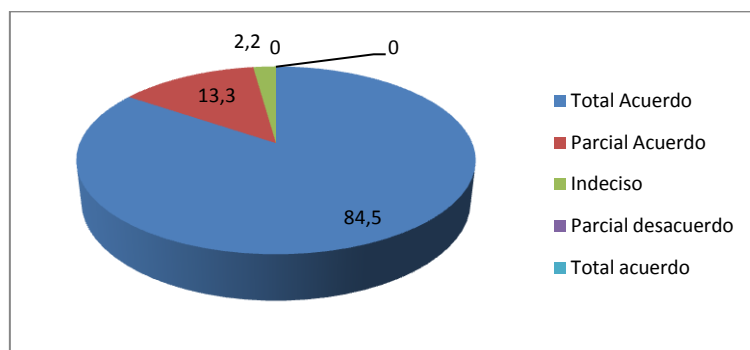


Gráfico 45 Resultados descriptivos de la evaluación inicial dirigida al departamento de observación en la categoría "Viabilidad".

En general, los expertos valoran positivamente la rigurosidad del plan de acción de las sesiones y la base para su aplicación, como se puede observar en la figura. El ítem menos puntuado es: "Los objetivos planteados se adecúan a las necesidades y características de los alumnos", aunque la diferencia no incurre en la viabilidad del proyecto.

10. Los objetivos planteados se adecúan a las necesidades y características de los alumnos.

	Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Total desacuerdo	0	0	0	0
Parcial desacuerdo	0	0	0	0
Indeciso/a	1	11,1	11,1	11,1
Parcial acuerdo	2	22,2	22,2	33,3
Total acuerdo	6	66,6	66,7	100,0
Total	9	100,0	100,0	

Tabla 223: Frecuencias y porcentajes del ítem 10 de la evaluación inicial del programa de intervención.

11. Los objetivos planteados son realistas.

	Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Total desacuerdo	0	0	0	0
Parcial desacuerdo	0	0	0	0
Indeciso/a	0	0	0	0
Válidos				
Parcial acuerdo	1	11,1	11,1	11,1
Total acuerdo	8	88,8	88,9	100,0
Total	9	100,0	100,0	

Tabla 224: Frecuencias y porcentajes del ítem 11 de la evaluación inicial del programa de intervención.

12. Están previstos los espacios, tiempos y recursos para el desarrollo de las sesiones.

	Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Total desacuerdo	0	0	0	0
Parcial desacuerdo	0	0	0	0
Indeciso/a	0	0	0	0
Válidos				
Parcial acuerdo	1	11,1	11,1	11,1
Total acuerdo	8	88,8	88,9	100,0
Total	9	100,0	100,0	

Tabla 225: Frecuencias y porcentajes del ítem 12 de la evaluación inicial del programa de intervención.

13. La temporalización de las sesiones es adecuada y está fundamentada.

	Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Total desacuerdo	0	0	0	0
Parcial desacuerdo	0	0	0	0
Indeciso/a	0	0	0	0
Válidos				
Parcial acuerdo	1	11,1	11,1	11,1
Total acuerdo	8	88,8	88,9	100,0
Total	9	100,0	100,0	

Tabla 226: Frecuencias y porcentajes del ítem 13 de la evaluación inicial del programa de intervención.

14. Se prevén en el desarrollo de las intervenciones reuniones con los tutores y el equipo de orientación.

	Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Total desacuerdo	0	0	0	0
Parcial desacuerdo	0	0	0	0
Indeciso/a	0	0	0	0
Válidos				
Parcial acuerdo	1	11,1	11,1	11,1
Total acuerdo	8	88,8	88,9	100,0
Total	9	100,0	100,0	

Tabla 227: Frecuencias y porcentajes del ítem 14 de la evaluación inicial del programa de intervención.

ANÁLISIS FASE DIDÁCTICA. IES PRÍNCIPE FELIPE.

CLASES	ASISTENTES	TOTAL DE ALUMNOS
1º A	28	28
1º B	29	29
1º C	29	30
1º D	23	23
1º E	23	25
1º F	0	0
	132	135

Tabla 59 Respuestas Cuestionario Abierto 1ª Sesión.

RESPUESTAS DEL ALUMNADO AGRUPADAS POR PREGUNTAS:

**RESPUESTAS DEL ALUMNADO AGRUPADAS POR PREGUNTAS
PRIMERA SESIÓN**

A. El miedo es...

- A.1. Es a veces, en las cosas peligrosas, **un aviso**, por ejemplo si tienes miedo de saltar por un precipicio, te avisa de que es peligroso, porque si no tienes miedo y saltas, te puedes matar.
- A.2. **Un mecanismo de defensa** que si está “controlado” es una manera de saber para dónde debes ir y qué tienes que hacer.
- A.3. **Lo que no consigues superar**, básicamente todo el mundo tiene miedo a algo.
- A.4. **Es una preocupación** que tienes.
- A.5. **Es una emoción** que nos **produce nervios**, a veces **ansiedad** y que muchas veces es muy difícil quitar.
- A.6. Cuando **nos asusta algo**.
- A.7. Cuando **tememos algo** y lo tenemos que **superar a veces**, no todas.
- A.8. Es una **sensación que a veces te protege** de cosas y otras te hace perder cosas, porque te impide hacer cosas que te gustan.
- A.9. Es un **sentimiento** que tenemos las personas como cuando te dan un **susto o ves un peligro**.
- A.10. Es **cuando te pasa algo malo** a ti mismo o a otras personas que quieres.
- A.11. Es un **sentimiento** que **muchas personas no son capaces de superar**.
- A.12. Es un **sentimiento bueno** porque **te hace pensar en las cosas** que te pasan **malas**.
- A.13. Una **lucha diaria por** conseguir **afrentar mis miedos**.
- A.14. Es un **sentimiento negativo** que te **hace perder cosas**, personas a las que quieres.
- A.15. Un **sentimiento** que a veces tenemos cuando **nos asusta algo**.
- A.16. Lo **que nos previene del peligro**, un **sentimiento** que actúa **inconscientemente** en nosotros.
- A.17. Un **sentimiento** que tienes que **afrentar** en la vida.
- A.18. Un **sentimiento** que **no gusta** a nadie.
- A.19. Es un **sentimiento que nos ayuda a no hacer** algunas **locuras** y también a dejar de hacer algo que otros hacen y que tú sabes que también quieres hacerlo, pero él te lo impide.
- A.20. Es una **tontería** porque **te sientes mal**.
- A.21. Es una **tontería** porque **a lo mejor** a lo que tienes miedo **no existe**.
- A.22. Un **sentimiento** que te **hace pensar**.
- A.23. Un **obstáculo** o un **freno**, en ciertas ocasiones te para y **no haces cosas** que te pongan en **peligro**, pero en **otras te impide** hacer cosas que te hacen **sentir feliz** o que necesitas.
- A.24. Una **forma de representar** lo que **no quieres** o lo que **no te gusta**.
- A.25. Es lo que **temes**.
- A.26. **Sentimiento** que nos hace **temer** algo.
- A.27. **Temer** algo
- A.28. Es un **sentimiento** que tenemos al **percibir algo peligroso**, malo.

A. El miedo es...

- B.1. Un **sentimiento** que **permite** que **rechaces** cosas que **no quieres hacer**.
- B.2. Cuando **no quieres hacer** algo porque te **asusta**.
- B.3. Es lo que **cuida** de lo malo y de lo bueno.
- B.4. Es tener **respeto a algo**.
- B.5. Es una **emoción** que nos ayuda a **no meternos en problemas** salvo **en exceso** que puede ser **peligroso**.
- B.6. El miedo es **bueno**, sin él yo nunca habría podido **superarme a mí mismo**.
- B.7. Dependiendo de la situación (**perder a alguien**).
- B.8. Es una **emoción** que sientes cuando **algo es arriesgado**, o piensas que **no sabes qué hacer**, por **pensar que no puedes**.
- B.9. Un **sentimiento** que tienes dentro de ti y que algunas veces no puedes pararlo pero otras **tienes que superar**.
- B.10. Es un **sentimiento** que nos **lleva a lo malo**.
- B.11. Un **sentimiento que crece** en nosotros.
- B.12. **Perder** a un **ser querido**.
- B.13. **Temor** a algo o a alguien.
- B.14. Es un **sentimiento** un **poco malo**.
- B.15. Que te **rechacen** tus amigos.
- B.16. Es un **sentimiento** de no poder hacer cosas por **agobio**.
- B.17. Es un **sentimiento** que hace que **no** seamos **valientes** y no podemos ver cosas nuevas.
- B.18. El miedo es **perder a mi familia**, perder a mis amigos, que **no te quieran**, pelis de miedo (todos los miedos de las pelis entran en mí).
- B.19. Una **advertencia** ante los peligros del mundo.
- B.20. Es una **sensación** que te produce como un **pinchazo** en el pecho y casi **no puedes respirar**.
- B.21. Es tener **temor** a los **grandes cambios**.
- B.22. Un **sentimiento** hacia algo en particular.
- B.23. Es como una capa que te **protege**.
- B.24. Es temer **perder algo querido**.
- B.25. Es un **sentimiento** ante el que me siento **impotente**.
- B.26. Un **sentimiento** aparte, al que **no** hay que **hacer caso**.
- B.27. Es **positivo y negativo** porque te venda los ojos y te puedes perder algunas cosas.
- B.28. Algo que **no has experimentado** y **no quieres hacer** porque te da cosa.
- B.29. Es una **emoción** que a veces puede ser **positiva**, y otras, **negativa**.

A. El miedo es...

- C.1. Es una **sensación**, que te **ayuda** o **perjudica** frente a una situación de peligro.
- C.2. Es un **sentimiento** que **impide** que hagamos cosas que pueden ser **buenas** o **malas**.
- C.3. Un **sentimiento bueno y malo** que hay que **superar**.
- C.4. Un **muro** gigantesco con una sola **entrada**.
- C.5. Un **sentimiento**.

A. El miedo es...

- C.6. Es un **sentimiento** que tiene la gente, o sea, es **temer** algo que no podemos **superar**.
- C.7. **No saber** lo que va a pasar, **cómo influir** en nuestra vida el acto que hagamos.
- C.8. Es un **sentimiento**, una **emoción**.
- C.9. Es una **emoción** que no es **mala**, pero que tampoco es **buena**.
- C.10. El **sentimiento** de querer **huir**.
- C.11. Es lo que nos **protege** de lo que tememos.
- C.12. Es un **sentimiento** que nos hace sentir **raros, mal**.
- C.13. Es un **sentimiento** de **alerta**.
- C.14. Tener **miedo** a algo o a alguien.
- C.15. El **temor** a algo o a alguien.
- C.16. Un **sentimiento**.
- C.17. Un **sentimiento**.
- C.18. Es una **reacción** o una **alerta** de algo peligroso.
- C.19. Es algo que **siente** cuando le **dices** a una persona algo.
- C.20. Un **sentimiento**, una **emoción**.
- C.21. **Sentirse mal** con algo o con alguien.
- C.22. Es el **sentimiento** más **importante**.
- C.23. Un **sentimiento** que tenemos las personas.
- C.24. Un **sentimiento** que tenemos que tener todas las personas y que **puede ser malo o bueno**.
- C.25. Algo que **sentimos** en el corazón y no es **ni bueno ni malo**.
- C.26. Es una **expresión**.
- C.27. Un **sentimiento** que **no es bueno ni malo**, pero a veces puede fallar.
- C.28. Es un **sentimiento no es bueno ni malo**.
- C.29. Es un **sentimiento** que a veces es **positivo**, y otras, **negativo**.
- C.30. Ausente

A. El miedo es...

- D.1. Es un **mecanismo de defensa** que nace con nosotros y nos **advierte** de los peligros que nos pone la vida.
- D.2. Es una **emoción** que nos **alerta** de algo.
- D.3. Es un **sentimiento** que la gente piensa para después **ser más fuertes e inteligentes**.
- D.4. Un **sentimiento** de **defensa** que me **ayuda**.
- D.5. Es un **sentimiento** que nos **protege y avisa**.
- D.6. Un **sentimiento de defensa** que nos **avisa** de que algo puede perjudicarnos.
- D.7. El miedo es cuando te **asustan** o cuando **pierdes un familiar** que ni siquiera puedas **superar** y te quedas con la **obsesión** de haberlo perdido.
- D.8. Es un **mecanismo de defensa**.
- D.9. Es un **sentimiento oculto** y el miedo de ocultarnos **cambia a la gente**.

- D.10. Es un **sentimiento** que tienes que **afrontar**.
- D.11. Es un **presentimiento de algo malo** que crees que puede pasar. Depende para qué, puede ser **bueno** o **malo**.
- D.12. Un **mecanismo de defensa** que nos **advierte** de algo.
- D.13. Es una **sensación** de **terror** a algo.
- D.14. Es una **sensación mala** y a veces **bueno** y sirve como **mecanismo de defensa**.
- D.15. Algo que nos **paraliza** y que **no** nos **gusta sentir**.
- D.16. Es una forma de **defenderte**.
- D.17. Es para **olvidar** algo **malo**.
- D.18. Un **sentimiento** que nos **protege** de algunas cosas pero **a veces hay que quitar**.
- D.19. Es una forma de ser **valiente**, **enfrentarte** a todos tus problemas.
- D.20. Es una **sensación** de **angustia** que puede ser **malo** o **bueno**.
- D.21. Un **sentimiento** que nos **alerta** y nos hace **madurar** aunque sea **doloroso**.
- D.22. Una **emoción** que te **avisa** de algún peligro o te asusta **afrontarlo**.
- D.23. Un **horror**.

- E.1. Es un **sentimiento** que me **asusta** y pienso en ello demasiado. Me hace pensar que **no soy nadie**.
- E.2. Es un **sentimiento** que expresa **sin escapatoria**.
- E.3. Es un **sentimiento** de **temor**.
- E.4. Un **sentimiento**.
- E.5. Algo que **no** me **gusta** admitir, pero que **sí tengo**.
- E.6. Un **sentimiento**.
- E.7. El miedo es algo que **no quieres que pase**.
- E.8. Es algo que **no** nos **gusta**.
- E.9. Algo que a veces **sientes** cuando **no** te **gusta** algo o temes a ello.
- E.10. El miedo es **bueno y malo**.
- E.11. Es algo **bueno**, que nos ayuda a **tomar decisiones** drásticas en nuestra vida. Tenemos que estar agradecidos de tener miedo.
- E.12. Es un **sentimiento** a **perder** algo o a las cosas que te asustan.
- E.13. Es no querer **perder** a alguien que quieres, un **sentimiento**.
- E.14. Es un **sentimiento** que puede ser **bueno** para darte cuenta de lo que es malo y puede ser **malo** si se apodera de ti.
- E.15. Es un **sentimiento** que en mi opinión es **malo**. Es algo que me da miedo y que tengo miedo a **enfrentarme** a él.
- E.16. Es un **sentimiento** cuando vas a **hacer algo peligroso** o va a pasar algo que te da “yu-yu”.
- E.17. Lo que nosotros **sentimos** cuando nos ocurre algo, o que tú tienes algo que **no te gusta**.
- E.18. Cuando te **sientes** pequeña ante un **problema** o persona que te **supera** emocionalmente.
- E.19. Es una **emoción** que te **ayuda** a no cometer **errores** y a **evitarlos**.
- E.20. Es un **sentimiento inexplicable**.
- E.21. Es un **sentimiento** personal.

	<p>E.22. Un sentimiento oculto que no quieres decir a otras personas. Pero en cambio es bueno porque te puede ayudar.</p> <p>E.23. Algo que te asusta.</p> <p>E.24. Ausente.</p> <p>E.25. Ausente.</p>
<p>B. ¿Es bueno hablar de nuestros miedos? ¿Por qué?</p>	<p>A.1. Sí. Porque si te sientes muy caído, si alguien comparte tu miedo sabe cómo te sientes y te hace sentir mejor, porque alguien te comprende.</p> <p>A.2. Sí, porque comentar tus temores es la mejor manera de superarlo.</p> <p>A.3. Sí, porque alguien te puede comprender, en cambio si te lo callas nadie te puede ayudar.</p> <p>A.4. Sí, porque a veces puedes superarlo.</p> <p>A.5. Sí, porque a veces puedes superarlo.</p> <p>A.6. Sí, porque a veces puedes superarlo.</p> <p>A.7. Sí, porque podemos tener menos miedo si lo contamos, a veces no contamos todo por vergüenza.</p> <p>A.8. Sí, porque te desahogas con una persona y pueden darte un consejo que te sirva para superarlo.</p> <p>A.9. Sí, porque cuando una persona tiene mucho miedo y habla con alguien de su familia y se lo cuenta.</p> <p>A.10. Sí, porque cuando una persona ve el peligro tiene miedo y habla con su familia y se lo cuenta.</p> <p>A.11. Sí, aunque a veces nos da vergüenza ese miedo y no lo contamos.</p> <p>A.12. Sí, porque si te pasa algo, o pierdes algo, las personas cercanas te hacen reflexionar y te ayudan a superar el miedo.</p> <p>A.13. Sí, porque a la persona que se lo cuentas te puede aconsejar qué hacer para afrontar ese miedo.</p> <p>A.14. Sí, porque al hablar con personas sobre el miedo te sientes más seguro y la otra persona te puede ayudar a superarlo.</p> <p>A.15. Sí, para expresar lo que estás sintiendo y ver de qué manera puedes solucionarlo.</p> <p>A.16. Sí, porque hace que nos calmemos.</p> <p>A.17. Sí, porque se lo dices a alguien en el que confías mucho y te puede ayudar a superarlo.</p> <p>A.18. Sí, porque te ayuda a superarlo, por ejemplo una pesadilla, se la cuentas a tus padres no sueles volver a tenerla.</p> <p>A.19. En algunas ocasiones, porque a veces, te ayuda a superarlo, pero en cambio en otros momentos te avergüenzas de él.</p> <p>A.20. Sí, porque te desahogas.</p> <p>A.21. Sí, porque expresas tus sentimientos y te alivia.</p> <p>A.22. No, porque te hace recordar el pasado malo.</p> <p>A.23. Sí, porque puedes hallar ciertas soluciones o puedes hallar un alivio inmenso.</p> <p>A.24. Sí, porque puedes intentar compartirlo con alguien o intentar superarlo.</p> <p>A.25. Sí, para superarlo</p> <p>A.26. Sí, porque si compartes tus miedos te sientes te puede ayudar a superarlo.</p> <p>A.27. Sí, para intentar solucionarlo.</p> <p>A.28. Sí, porque compartir tus sentimientos y también con el que lo compartes te ayuda a superarlo.</p>

B. ¿Es bueno hablar de nuestros miedos? ¿Por qué?

- B.1. **Sí**, porque así **no te sientes solo** y que eres el único que eres así.
- B.2. **Sí**, porque al hablarlo **te sientes mejor**.
- B.3. **Sí**, muy **importante**.
- B.4. **No**, porque **no te gustaría** hablar de algo que te da miedo.
- B.5. **Sí**, porque nos ayuda a **entenderlos** mejor e intentar **superarlos**, además podemos **descubrir** que **no somos los únicos**.
- B.6. **Sí**, porque hay veces que si no hablamos del miedo no nos podrían ayudar a **superarlo**.
- B.7. **Sí**, porque así podemos **superar** los miedos y también **aprender** de ellos.
- B.8. **Sí**, porque así tú y tus amigos os podéis **ayudar** mutuamente.
- B.9. **Sí**, porque así la persona que te escuche puede ayudarte a **superarlo**.
- B.10. **Sí**, es bueno porque así puedes **ayudarte** para **sacarte** todos tus miedos de dentro.
- B.11. **Sí**, para **superarnos**.
- B.12. **Sí**, es bueno hablar de nuestros miedos porque la gente te puede **ayudar a que lo superes**.
- B.13. **Sí**, porque lo puedes **superar**.
- B.14. **Sí**, porque así puedes **despejar** varias cosas de tu mente, buenas y malas.
- B.15. **Sí**, porque puedes **solucionarlo** antes.
- B.16. **No**, porque al hablar de tus miedos te **daría más agobio**.
- B.17. **Sí**, porque puede que te ayuden a **solucionarlo**.
- B.18. **Depende con quién**, con familiares sí, resto de personas, no.
- B.19. **Sí**, porque así te siente **apoyado y respaldado** por otras personas.
- B.20. **Sí**, porque si hablas con una persona de tus miedos, la persona sabe cuando ayudarte a **superarlos**.
- B.21. **Sí**, porque así se pueden **afrontar**.
- B.22. **Sí**, porque es **liberador** hablar, te **calma**.
- B.23. **Sí**, porque **reconoces** tus **errores** y puedes atreverte a **hacerlo mejor**.
- B.24. **Sí**, porque luego al **recapacitar** de lo sucedido **te sientes mejor**.
- B.25. **Sí**, siempre es **bueno** decir lo que sentimos, **aunque se burlen** de nosotros.
- B.26. **No**, no lo quiero explicar.
- B.27. **Sí**, porque a lo mejor contándolo lo **compartes** y ya **no sientes tanto**.
- B.28. **Sí**, porque a veces te pueden **ayudar**.
- B.29. **Sí**, porque cada uno tiene que intentar **superar** sus miedos.

B. ¿Es bueno hablar de nuestros miedos? ¿Por qué?

- C.1. **Sí**, porque así a quien se lo cuentes te puede **ayudar**.
- C.2. **Sí**, porque la gente te puede intentar **ayudar** aunque a veces tienes miedo a contar tus miedos.
- C.3. **Sí**, porque igual necesitamos ayuda para **superarlo** o nos sentimos a gusto al expresarlos.
- C.4. **Sí**, ya que será más fácil **aceptarlo**.
- C.5. Es **bueno** porque le **dices** a esa persona **lo que sientes**.
- C.6. **Sí**, porque así otras personas nos podrían **ayudar**.

B. ¿Es bueno hablar de nuestros miedos? ¿Por qué?

- C.7. **Sí** porque nos **desahogamos**, pero **nos cuesta mucho** hacerlo.
- C.8. **Sí**, para **afrontarlos**.
- C.9. **Sí**, porque si no, **podemos “explotar”** y tomarla con alguien que no lo merece
- C.10. **Depende, no** porque nos hace recordarlo y **lo pasamos aun peor**. Y **sí**, porque **hace disminuirlos**, y mucho más si nuestro compañero lo **comprende**.
- C.11. **Sí**, porque nos ayuda a **superarlos**.
- C.12. **Sí**, porque podemos encontrar **apoyo**.
- C.13. **Sí**, porque necesitamos **desahogarnos**.
- C.14. **Sí**, para **desahogarnos**.
- C.15. **Sí**, porque te ayuda a **combatirlo**.
- C.16. **Sí**, porque nos **desahogamos** lo que tenemos dentro.
- C.17. **Sí**, porque te pueden ayudar a **afrontarlos**.
- C.18. **Sí**, porque nos podemos **liberar** de una carga que tenemos dentro
- C.19. ()
- C.20. Es bueno hablar de tus miedos, porque así, **compartes** tus **sentimientos** con otra persona que te **consuela** y te sientes mejor.
- C.21. **Sí**, porque nos ayuda a **superarlos**.
- C.22. **No**, porque da **vergüenza** de que la gente te diga cosas.
- C.23. **Sí**, porque si tenemos miedo a algo una persona nos puede ayudar a **superarlo**.
- C.24. **Sí**, porque así **nos pueden ayudar a superarlos**.
- C.25. ()
- C.26. **No**, porque después con lo que le cuentas **se lo dice a otro**.
- C.27. **Sí**, porque así nos **expresamos**.
- C.28. **Sí**, porque contando lo que la persona siente te apoyas y lo **afrontas**.
- C.29. **Sí**, porque nos ayuda a **desahogarnos**.
- C.30. Ausente

B. ¿Es bueno hablar de nuestros miedos? ¿Por

- D.1. **Sí**, porque mi miedo puede **ayudar** a otros que tengan el mismo miedo que yo.
- D.2. **Sí**, es bueno, porque tienes miedo a algo y alguien puede ayudarte a **solucionarlo**.
- D.3. **Sí**, así sabes a qué te **enfrentas**.
- D.4. Es **bueno** hablar de nuestros miedos para **dejar de tenerlo**.
- D.5. **Sí**, para **desahogarnos**.
- D.6. **Sí**, para **desahogarnos**.
- D.7. **Sí**, porque te quitas el peso de cuando te **desahogas**.
- D.8. **Sí**, porque te pueden **ayudar**.
- D.9. **Sí** porque te hace **ser valiente**.
- D.10. **Sí**, para **solucionarlo** y poder **afrontar** las cosas que tienes miedo.
- D.11. Yo creo que **no**, porque **las demás personas no se tienen que enterar**.

qué?

- D.12. **Sí**, porque es muy **agradable**.
- D.13. **Sí**, porque al hablar de nuestros miedos **te quitas el peso** de encima.
- D.14. **Sí**, así nos **desahogamos**.
- D.15. **Sí**, porque nos ayuda a **superarlos**.
- D.16. **No**.
- D.17. **Sí**, porque así te pueden **ayudar**.
- D.18. **Sí**, porque te puedes **desahogar**.
- D.19. **Sí**, porque así te **liberas** pero a veces se lo tienes que decir a una **persona en quien confías** mucho.
- D.20. Es **bueno** para hacerse **valiente**.
- D.21. **Sí**, porque te **desahogas** y aunque **llorar no sirva** de mucho las personas a las que se lo cuentas pueden **entenderte**.
- D.22. **Sí**, porque nos **desahogamos** del miedo que sentimos.
- D.23. **Sí**, para **solucionarlo** y que se nos quite.

- E.1. Es **malo**, porque me hace **pensar en ello**, pero por otra parte es **bueno** porque te **desahogas**.
- E.2. **Sí**, para que a las personas a las que se lo has contado te ayuden a **superarlos**.
- E.3. **No lo sé**.
- E.4. **No**, porque se van a **reír de mí**.
- E.5. **Sí**, para que a las personas a las que se lo has contado te ayuden a **superarlos**.
- E.6. **Sí**, porque así **no te queda esa sensación**.
- E.7. **Sí**, porque lo **asimilas**.
- E.8. **Sí**, porque si los **transmites** a otras personas ellas te podrían **ayudar**.
- E.9. **Sí**, porque así te atreves a **liberar** y a **aprender** de tus errores.
- E.10. Es **bueno** hablar de nuestros miedos, **depende a quién se lo cuentes**.
- E.11. **No lo sé**.
- E.12. **Sí**, porque te ayudan a **desahogarte** y te pueden **ayudar**.
- E.13. **Sí**, es bueno porque cuando lo cuentas sientes un gran **alivio** en tu interior.
- E.14. **Sí**, porque te ayuda a **abrirte** y puede que a **solucionarlo**.
- E.15. **Sí**, es bueno para que te puedan ayudar a **enfrentarte** a él y **superarlo**.
- E.16. **Sí**, para que te ayuden a **perderlo**.
- E.17. **Sí**, porque a lo mejor otras personas tuvieron esos miedos en un pasado y te pueden ayudar para que tú puedas **superar** tus miedos con su ayuda.
- E.18. Yo creo que **sí** porque te ayudarán a **superarlos**.
- E.19. **Sí**, porque entiendes los miedos de los demás y les ayudas a **evitarlos** y te **ayudan** a ti también.
- E.20. **Sí**, para que nos **ayuden** y poco a poco nos **olvidemos**.
- E.21. **Sí**, pero **depende de qué miedo sea**.
- E.22. **Sí**, porque te puede ayudar a **superarlos**.
- E.23. **Sí**, porque se puede **solucionar**.

	<p>E.24. Ausente.</p> <p>E.25. Ausente.</p>
<p>C. Comparto mis miedos con...</p>	<p>A.1. Depende cuáles, pero normalmente los comparto con mis mejores amigas porque ellas me hacen sentir mejor me apoyan y me ayudan.</p> <p>A.2. Mi madre y mi mejor amiga, pero sobre todo conmigo misma.</p> <p>A.3. Con la gente que quiero y que de verdad me importa.</p> <p>A.4. Con la gente que quiero.</p> <p>A.5. Comparto mis miedos con mi madre y/o con mis amigas.</p> <p>A.6. Con mis hermanos.</p> <p>A.7. Con mis padres o amigos, según el tema.</p> <p>A.8. Depende cuáles, algunos con mi familia y otros con mis amigos.</p> <p>A.9. Con mis padres y con mi hermana.</p> <p>A.10. Con mis padres y mi hermana, depende cuáles.</p> <p>A.11. Con mis padres, amigos (aunque a los amigos no les confío tanto por vergüenza).</p> <p>A.12. Con mis padres.</p> <p>A.13. Con nadie, porque se suelen reír mucho.</p> <p>A.14. Con mis mejores amigos.</p> <p>A.15. Familia y amigos.</p> <p>A.16. Con mis padres y familiares, o con algunos amigos que crea que me pueden ayudar.</p> <p>A.17. En los que confío mucho.</p> <p>A.18. Normalmente con mis padres.</p> <p>A.19. Con alguien en quien confíe mucho, pero sólo en algunas ocasiones.</p> <p>A.20. Depende.</p> <p>A.21. Con nadie.</p> <p>A.22. Depende de qué miedo.</p> <p>A.23. Con mi madre principalmente o con mi hermana.</p> <p>A.24. Con mis padres, pero no todos.</p> <p>A.25. Con nadie.</p> <p>A.26. Mis padres y con buenos amigos.</p> <p>A.27. Nadie.</p> <p>A.28. Depende de qué miedo, y si los comparto, (a veces) con mis amigos.</p>
	<p>B.1. Con quien me apetezca, pero no siempre con el mismo, pero algunas veces sí.</p> <p>B.2. Mis amigos y mi familia.</p>

C. Comparto mis miedos con...	<p>B.3. Con Álvaro.</p> <p>B.4. Con mis amigos.</p> <p>B.5. Depende, puede ser con mis padres o con mis amigas depende del miedo.</p> <p>B.6. Con mis padres, ellos me ayudan a superarlos.</p> <p>B.7. Mis amigos, normalmente, o familia, pero dependiendo cuales.</p> <p>B.8. Mi familia, mis amigas en general.</p> <p>B.9. Mis mejores amigos y mi familia, porque sé que me van a ayudar.</p> <p>B.10. Con mi gato y mis amigos.</p> <p>B.11. Con mis seres queridos.</p> <p>B.12. Conmigo misma o con mi hermana.</p> <p>B.13. Con mis amigos y mi familia.</p> <p>B.14. Con mis familiares y algunos con amigos y conmigo misma.</p> <p>B.15. Con mi familia y mis amigos.</p> <p>B.16. Con gente en la que confíe (hermanos, amigos, etc.)</p> <p>B.17. Con mi madre.</p> <p>B.18. Con los demás para sacarlos fuera.</p> <p>B.19. Mis amigos, familia y conmigo mismo.</p> <p>B.20. Con mis padres y mis amigas.</p> <p>B.21. Con mi familia y amigos.</p> <p>B.22. Con mi padre.</p> <p>B.23. Mi madre, mi padre y mis abuelos.</p> <p>B.24. Mis padres y algún compañero.</p> <p>B.25. Con mis amigas.</p> <p>B.26. No, no lo quiero decir.</p> <p>B.27. Con mi diario y con mi prima.</p> <p>B.28. Conmigo mismo.</p> <p>B.29. Con mis familiares.</p>
C. Comparto mis miedos con...	<p>C.1. Mi familia y mis amigos de confianza.</p> <p>C.2. Con amigos, pero sólo con los que confío mucho y sé que no se van a reír de mí.</p> <p>C.3. Con mis mejores amigos.</p> <p>C.4. Nadie, muy pocas veces lo hago y sólo con mi familia.</p> <p>C.5. Con mi mejor amiga.</p> <p>C.6. Mi madre y mis amigos.</p> <p>C.7. Nadie (familia???).</p> <p>C.8. Mi familia.</p>

C. Comparto mis
miedos con...

- C.9. Mi **padre**.
- C.10. Mis **amigos** y mis **padres**.
- C.11. Mi **familia**, a veces.
- C.12. **Amigos** y **familia**.
- C.13. Mis **padres**.
- C.14. Mi **prima**, a veces.
- C.15. **Familia** y **amigos**.
- C.16. Mi mejor **amigo**.
- C.17. Mis **amigas**
- C.18. Mis **padres**.
- C.19. Con mis **amigos** o **familiares**.
- C.20. Con mis mejores **amigos** y las personas en las que confío.
- C.21. **Nadie**.
- C.22. Mis **amigos** y, a veces, con mi **madre**.
- C.23. **Amigos** y **familia**.
- C.24. Con mis mejores **amigos**.
- C.25. Mis **amigas** y **familia**.
- C.26. **Conmigo** mismo.
- C.27. Mis **amigas** y **familia**.
- C.28. Mi mejor **amiga** porque sé que me comprende.
- C.29. **Amigos** y **familia**.
- C.30. Ausente.

- D.1. ().
- D.2. La gente que quiero: **amigos, familia**.
- D.3. Con mi **madre**, porque ella me entiende.
- D.4. Mi **madre**.
- D.5. Mi **madre**.
- D.6. Con mi **compañero** de pupitre.
- D.7. ()
- D.8. Mis **seres queridos**.
- D.9. Con mis **compañeros** que me quieren.
- D.10. Pues **no sé**.
- D.11. Casi **nadie**.
- D.12. Mi **familia**.

C. Comparto mis miedos con...

- D.13. **Amigos** de confianza.
- D.14. Mi **familia**.
- D.15. **Amigos** y **familiares**.
- D.16. Sólo con un **amigo** mío.
- D.17. Con mis **padres** y **amigos**.
- D.18. Mis **padres** y mi **familia**.
- D.19. Mis **padres** y mis **hermanos**.
- D.20. Con mis **padres**.
- D.21. Mi mejor **amiga**, porque al ser de mi edad siento que me comprende mejor.
- D.22. Algunos **amigos** y **familiares**.
- D.23. Con las **personas** que más **quiero**.

- E.1. Una **amiga** mía, nadie más.
- E.2. Con personas de confianza, **amigos** y **familiares**.
- E.3. Con **personas** de mucha **confianza**.
- E.4. **Conmigo** misma.
- E.5. La **almohada**.
- E.6. Con **nadie**.
- E.7. Mis **amigos**.
- E.8. Con mis **padres**.
- E.9. Mis **amigas**.
- E.10. Con mi **madre** y la *Play 3*.
- E.11. Normalmente con **nadie**. Y cuando lo hago es con mi **madre**.
- E.12. Mi **abuela** y las **personas** con las que tengo **confianza**.
- E.13. Mis **seres queridos**, las personas a las que quiero, mis **amigos**.
- E.14. Mis **primos**, mis **amigos** y **padres**.
- E.15. Normalmente con alguna **amiga** de mucha confianza o conmigo misma.
- E.16. Con mi **familia**.
- E.17. Pues mis miedos sólo los conocen mis **abuelos**, porque sé que mis abuelos nunca lo dirán, y sabemos que ellos tienen miedos como nosotros.
- E.18. Mi **madre** y mi **prima**.
- E.19. Con **nadie**, porque **no me atrevo** a contarlo, a que se rían de mí a que me castiguen y que tenga más miedos.
- E.20. Mi **madre**, mi **hermano** y **Cristina**.
- E.21. Con mi **abuela** y con mi **hermano**.
- E.22. Con **nadie**, intento superarlos sin ninguna ayuda.
- E.23. Con **nadie**.
- E.24. Ausente.

	E.25. Ausente.
D. ¿Qué hago cuando tengo miedo?	<p>A.1. Intento afrentarlo, pero si no puedo, se lo cuento a mis amigas porque ellas me ayudan a mirarlo desde otro punto de vista.</p> <p>A.2. Primero me intento olvidar, cosa que nunca funciona, pero merece la pena intentarlo. Luego pienso, porqué me da miedo, y cuando ya lo sé, comprendo lo que tengo que hacer, y qué decirme para superarlo.</p> <p>A.3. Depende si es algo como un insecto me pongo a gritar, pero si es algo grave, como la muerte, lloro y quiero estar sola hasta que se me pase y me tranquilice.</p> <p>A.4. Pienso en positivo y pienso que todo va a salir bien.</p> <p>A.5. Cuando tengo miedo intento aguantarlo y si no pido ayuda a mi madre o a mis amigas.</p> <p>A.6. Enfrentarlo, porque si no voy a tener miedo toda mi vida.</p> <p>A.7. Estoy con mi familia o me distraigo para no tener miedo.</p> <p>A.8. Depende, si es una tontería pues nada y si es importante, compartirlo y superarlo.</p> <p>A.9. Como estoy nervioso, me tranquilizo para que no siga teniendo miedo.</p> <p>A.10. Intento afrentarlo y ver que no pasa nada.</p> <p>A.11. Comentárselo a alguien, si el problema grande, se lo digo a mis padres para que me puedan ayudar.</p> <p>A.12. Si es flojo, intento superarlo, y si es fuerte, hablo con alguien sobre él.</p> <p>A.13. Superarlo, aunque me cueste mucho.</p> <p>A.14. Depende de qué miedo, hay veces que los intento superar, pero otras, me lo guardo para mí misma.</p> <p>A.15. Depende de qué miedo.</p> <p>A.16. Lloro, porque empiezo a pensar en solucionar ese problema y se acumulan todos los demás. Al final acabo hablando con mis padres, o lo soluciono con mucho tiempo.</p> <p>A.17. Intentar superarlo.</p> <p>A.18. Normalmente me agunto, y lo supero, si es fácil.</p> <p>A.19. Depende del miedo, intento o superarlo o huir de él.</p> <p>A.20. Me distraigo.</p> <p>A.21. Pienso en otra cosa.</p> <p>A.22. Pensar.</p> <p>A.23. Trato de olvidarme de él cuando no me parece razonable pero si es razonable, trato de huir de él o escabullirme entre otros sentimientos</p> <p>A.24. Afrentarlo.</p> <p>A.25. Superarlo.</p> <p>A.26. Intentar superarlo, a menos que esté ante un verdadero peligro.</p> <p>A.27. Me intento relajar.</p> <p>A.28. Busco la solución.</p>

D. ¿Qué hago cuando tengo miedo?

- B.1. **Pararme** y **pensar** cómo actuar.
- B.2. Me **protejo** con otras **personas** pidiéndoles **ayuda**.
- B.3. **Busco** la forma más fácil de **superarlo**.
- B.4. **Salir** de donde tenga miedo.
- B.5. **Se lo digo a alguien** y busco una manera de **solucionarlo** o **evitarlo**.
- B.6. Intento **superarlo** y si no puedo lo intento **esquivar**.
- B.7. Intentar **solucionarlo**, **expresar sentimientos** (llorar) o **nada**.
- B.8. **Pensar** en si es bueno malo que tenga miedo.
- B.9. Intento **no pensar** en **cosas malas** y **pensar** en **cosas** que me hagan **feliz**, y si puedo, **superarlo**.
- B.10. ()
- B.11. Intentar **superarlo**.
- B.12. **Llorar**.
- B.13. **Enfrentarme** a ellos.
- B.14. Puede que **llore** o si no **afrontarlo**
- B.15. Intentar **enfrentarme**.
- B.16. Intentar **salir** del tema, irme del lugar, y si puede ser corriendo, mejor.
- B.17. **No lo sé**.
- B.18. **Enfrentarme** a ellos o dejarlos **pasar**.
- B.19. Lo **afrento**, lo **comento** y **pienso** maneras de superarlo, luego las **realizo**.
- B.20. **Grito** y cuando tengo mucho miedo **digo insultos** a la persona en voz muy alta.
- B.21. **Duermo** y **descanso**.
- B.22. Intento **superarlo**.
- B.23. Intentar **escapar**.
- B.24. Lo **ignoro**, pero **no pensar** en ello, sólo **actuar**.
- B.25. **Distraerme** para **evitarlo**.
- B.26. **No le doy importancia**.
- B.27. Intento **superarlo** o **evitarlo**.
- B.28. Me **asusto** y no hago la cosa y **me voy** corriendo.
- B.29. Intentar **no pensar** en ello, o si no **decírselo a alguien**.

D. ¿Qué hago cuando tengo miedo?

- C.1. **Olvidarme** de ese miedo.
- C.2. **Me oculto** y algunas veces se **lo cuento** a alguien.
- C.3. Depende de la situación o **me echo atrás**, **me comporto diferente**.
- C.4. Intento **olvidarlo**.
- C.5. **Llamar** corriendo a mi mejor **amiga** y **contarle** lo que me pasa.
- C.6. **Olvidarme** de ese miedo.

D. ¿Qué hago cuando tengo miedo?

- C.7. **No me sé controlar.**
- C.8. Intento **afrontarlos** con mi **familia y amigos**.
- C.9. **Me refugio en mí mismo** y lo intento **superar más tarde**.
- C.10. **Pienso** con la cabeza cuando siento que pasa algo, y cuando tengo un plan, **actúo**, intento **solucionarlo**. Con el paso del tiempo te acostumbras.
- C.11. **Alejarme** y no acercarme.
- C.12. **Me callo** o se **lo cuento** a mi **hermano** mayor y hermana.
- C.13. Intento **afrontarlo**.
- C.14. Ir y **afrontarlo**.
- C.15. Intento **afrontarlo**, porque si no, me va a seguir el resto de mi vida.
- C.16. **Lo afronto**.
- C.17. **Me lo guardo**, sólo se lo comento a un amigo
- C.18. **No sé**.
- C.19. **Afrontar** el miedo
- C.20. Se **lo cuento** a mi **amiga** y me **quedo callada sin llamar la atención**.
- C.21. **Hacerme a ello**.
- C.22. **Me paralizo** y no me hago con ello.
- C.23. Intento **afrontarlo** todo lo que puedo.
- C.24. Intento **afrontarlo** y **comportarme normal**.
- C.25. **Relajarme, hablar con tranquilidad**.
- C.26. **Me quedo callado**.
- C.27. Me **salgo del problema**, pues **dejo que se pase**. Porque si no será para siempre.
- C.28. **No quiero hablar con nadie** y quiero **estar sola**.
- C.29. Intentar **afrontarlo** y **superarlo**.
- C.30. Ausente

D. ¿Qué hago cuando tengo miedo?

- D.1. Me quedo en el sitio **pensando** las consecuencias.
- D.2. **Buscar ayuda** o intentar **pensar en otra cosa**.
- D.3. **Salgo corriendo** o me **quedo paralizada**, o a veces, me **enfrento**.
- D.4. **Me defiendo**.
- D.5. **Depende** de la ocasión.
- D.6. **Esconderme**.
- D.7. ()
- D.8. **Intentarlo**, y si no, no lo hago.
- D.9. **Lloro**, cierro los ojos.
- D.10. **Gritar, huir**.
- D.11. Pues si es un bicho grito y **salgo corriendo**, y si es otra cosa... **me pongo a la defensiva**.

- D.12. **Superarlo.**
- D.13. **Nada.**
- D.14. **()**
- D.15. **Sentirme sola y protegerme.**
- D.16. **Me quedo parado.**
- D.17. **Me escondo o me defiendo.**
- D.18. A veces **lo asumo y a veces no.**
- D.19. **Me enfrento** a ellos.
- D.20. **Me protejo.**
- D.21. **Lloro** o hago algo para **que ayude a alguien.**
- D.22. Intentar **enfrentarlo.**
- D.23. **Corro.**

- E.1. Me pongo a **pensar** en ello, lo **intento olvidar**, pero no puedo y **acabo llorando** porque es un miedo que **me supera.**
- E.2. **Huir.**
- E.3. Quedar y **hablar con alguien** de confianza.
- E.4. **Me tapo** con la almohada.
- E.5. **Guardármelo, me siento débil y furioso.**
- E.6. **Me quedo quieto.**
- E.7. Me arropo con la manta y **me escondo.**
- E.8. **Defenderme** de él o **enfrentarlo.**
- E.9. **()**
- E.10. **Juego** a la *Play*.
- E.11. **Me tiemblan las piernas.**
- E.12. Me hace **sentir débil.**
- E.13. A veces **me enfrento** a ellos, a veces **me hace sentir muy pequeño**, sin ganas de nada.
- E.14. **Me enfrento** a ellos.
- E.15. Lo aparto y **huyo** de él sin enfrentarme a él y a superarlo. **Me hace tener ira, hacer tonterías** y que me **tiemble** todo **el cuerpo** y **llorar**, sobre todo llorar.
- E.16. **Me enfrento** a ellos.
- E.17. Yo, **pedir ayuda** a mi familia para que me ayuden a pasar el miedo.
- E.18. **Me siento muy débil** emocionalmente.
- E.19. **Huyo** de él, no me enfrento a él, **no me hago con él.**
- E.20. **Correr** o **enfrentarme, me tiemblan las piernas.**
- E.21. **Me pongo nerviosa.**
- E.22. Intento **pensar que puedo superarlos y paso de ellos.**
- E.23. **Huyo.**

	<p>E.24. Ausente.</p> <p>E.25. Ausente.</p>
<p>E. En torno al miedo se pueden descubrir valores como...</p>	<p>A.1. Cuando superamos nuestros miedos nos sentimos más fuertes.</p> <p>A.2. Cuando ya los has superado, seguridad.</p> <p>A.3. Valentía.</p> <p>A.4. Puedes descubrir que a veces no tienes por qué tener miedo.</p> <p>A.5. La superación personal.</p> <p>A.6. Cómo enfrentarse al miedo.</p> <p>A.7. ()</p> <p>A.8. Saber superarte, saber compartir tus miedos.</p> <p>A.9. La valentía.</p> <p>A.10. La valentía.</p> <p>A.11. Si lo superas consigues creer en ti porque has podido superarlo. La valentía.</p> <p>A.12. El amor, la valentía, la amistad y la sabiduría.</p> <p>A.13. Valentía, la confianza en uno mismo, esforzarte en algo que quieres.</p> <p>A.14. La valentía.</p> <p>A.16. Lo fuerte que puede llegar a ser una persona.</p> <p>A.17. La valentía, la felicidad.</p> <p>A.18. La valentía.</p> <p>A.19. La valentía, superar la agonía y la frustración.</p> <p>A.20. ()</p> <p>A.21. ()</p> <p>A.22. ()</p> <p>A.23. La valentía, la sinceridad, el cariño, el amor.</p> <p>A.24. Valentía.</p> <p>A.25. La valentía.</p> <p>A.26. Amistad, valentía.</p> <p>A.27. La valentía.</p> <p>A.28. La valentía, la cobardía, la tranquilidad.</p> <p>B.1. Enfrentarte a él y descubrir que tal vez te guste contemplarlo.</p> <p>B.2. La valentía.</p> <p>B.3. Que te puedes pegar una leche o que te la pueden dar.</p>

E. En torno al miedo se pueden descubrir valores como...

- B.4. **Creer** como persona.
- B.5. La **amistad**, el **cariño**, la **compasión** y el afecto
- B.6. La **valentía**, la **voluntad** y la **seguridad**.
- B.7. La **esperanza**, la **amistad**.
- B.8. El **orgullo** al saber que lo has podido hacer.
- B.9. La **valentía**.
- B.10. Cómo **superarte** a ti mismo.
- B.11. La **tristeza**.
- B.12. Que **cuando lo superas te sientes bien** porque lo superas y así no puedes tener más miedo.
- B.13. La **valentía**.
- B.14. Tienes que **asumir** lo que te ha pasado.
- B.15. **Lo que** de verdad **es una tontería** y lo que **es en serio**.
- B.16. **Valentía, esperanza**.
- B.17. El **ocultarlo** y poder **resolverlo**.
- B.18. Enfrentándose a ellos y **superioridad**.
- B.19. La **valentía**, el **esfuerzo** y la **superación**.
- B.20. **Alegría, vergüenza, timidez, esperanza**.
- B.21. La **valentía**.
- B.22. **Aprender** a superarlos y **motivarse**.
- B.23. La **vergüenza**.
- B.24. **Bondad, cariño**, un sentimiento mayor y **antes de actuar pensar**.
- B.25. **Soy capaz de superarlo** y hacer cosas que no creía que podía hacer.
- B.26. **Ninguno**, como he dicho, **el miedo es un sentimiento inútil**, que **te hace débil**.
- B.27. Que a lo mejor **por un miedo puedes superar otro**.
- B.28. No lo sé.
- B.29. La **valentía**.

E. En torno al miedo se pueden descubrir valores como...

- C.1. Se puede **descubrir quién eres** de verdad.
- C.2. La **tolerancia** a las cosas.
- C.3. ()
- C.4. Puedes encontrar **fortaleza**.
- C.5. Con el miedo **encontré a la persona a la que quiero**.
- C.6. El **amor**, la **amistad**.
- C.7. Se puede **descubrir cómo eres** por dentro, tú y la **persona** que lo afronta **contigo**.
- C.8. ()
- C.9. **Amistad o prudencia**.

E. En torno al miedo se pueden descubrir valores como...

- C.10. Generosidad, valentía.
- C.11. La valentía.
- C.12. La empatía.
- C.13. ()
- C.14. No lo sé.
- C.15. Valentía, odio, amabilidad.
- C.16. La valentía.
- C.17. La valentía.
- C.18. No sé.
- C.19. ()
- C.20. La felicidad.
- C.21. Superarlos.
- C.22. ()
- C.23. ()
- C.24. ()
- C.25. No sé.
- C.26. En mí, no se puede.
- C.27. La valentía, el amor, y que no debemos temer a cosas que no lo requieran.
- C.28. ()
- C.29. Valentía.
- C.30. Ausente.

- D.1. La libertad y los derechos.
- D.2. La valentía, si superas tus miedos.
- D.3. Si vas con alguien te sientes más acompañado. Compañerismo, amistad y puedes enfrentarte a ello.
- D.4. Se pueden descubrir valores.
- D.5. Sí.
- D.6. No creo.
- D.7. ()
- D.8. Aprender algo.
- D.9. Valentía y esperanza, pasión.
- D.10. Sí.
- D.11. No.
- D.12. Sí, el valor y la felicidad por superarlo.
- D.13. No sé.
- D.14. La amistad.

E. En torno al miedo se pueden descubrir valores como...

- D.15. No sé.
- D.16. No.
- D.17. Sí.
- D.18. Sí, como la **responsabilidad**.
- D.19. Sí, la **valentía**.
- D.20. **Valentía**.
- D.21. Sí, puedes ser más **valiente**, más **maduro** y puedes hacer **amistad** con la persona que te escucha.
- D.22. Sí.
- D.23. Sí.

- E.1. Ninguno.
- E.2. ()
- E.3. La **valentía**.
- E.4. ()
- E.5. **Amistad, sinceridad**.
- E.6. La **amistad**.
- E.7. **Aprendo a afrontarlos**.
- E.8. El **aprendizaje**.
- E.9. La **valentía**.
- E.10. No.
- E.11. No lo sé
- E.12. La **valentía**.
- E.13. **Te das cuenta** de las **personas que te apoyan** en todo momento. La **valentía**.
- E.14. Descubrir valores como la **amistad** y la **confianza**.
- E.15. La **valentía**.
- E.16. ()
- E.17. La **tristeza**.
- E.18. **Mi familia me apoya, me ayuda** a superarlo.
- E.19. **Más miedos**, la **tolerancia**, y **hacerme más pequeño**.
- E.20. ()
- E.21. La **valentía**.
- E.22. La **valentía**, la **cobardía**.
- E.23. **Saber cómo enfrentarlos**.
- E.24. Ausente.
- E.25. Ausente.

F. Lo que más temo es...

- A.1. Muchas cosas, la que más es perder a mi hermanita pequeña. Perderla por mi culpa.
- A.2. Creo que hay miedos más “egoístas” que otros (ahora suelen ser todos egoístas). Hay miedos comunes como la muerte. Los miedos “egoístas” son cosas como por ejemplo cuando queremos ser los mejores. Respecto al miedo a la muerte, en sí tenemos miedo a la ignorancia, a no saber, a la añoranza.
- A.3. Que alguien cercano a mí se muera.
- A.4. Perder el amor y la amistad.
- A.5. No he pensado en ello.
- A.6. A la muerte, y también a las arañas y las serpientes.
- A.7. Perder a alguien que me importa.
- A.8. Perder a alguien que quiero o que me deje de querer.
- A.9. A las cosas que me dan asco; como la leche, las cucarachas y los ratones.
- A.10. Morirme o que se muera algún familiar.
- A.11. Perder a alguien de mi familia. Porque ese miedo sería incapaz de superarlo.
- A.12. Tener un accidente, mi familia y yo. Que mueran todos menos yo.
- A.13. Perder a mis familiares y amigos, o a familiares como mi abuela, con la que paso mucho tiempo.
- A.14. Perder a un ser querido, y a no encajar en algún sitio.
- A.15. Eso no me apetece ponerlo.
- A.16. Ahora no lo sé, puede ser la muerte de un familiar.
- A.17. No lo sé.
- A.18. No lo sé.
- A.19. Perder a mi familia y quedarme solo en la vida.
- A.20. Que se mueran mis padres.
- A.21. Perder a mis familiares.
- A.22. El rechazo.
- A.23. Tener que separarme de mi madre y de mi hermana y no poder estar con mi hermano pequeño debido a la distancia. También el rechazo porque la familia de mi hermana a gran parte de ellos no les gusta mi presencia porque están enfadados con mi madre.
- A.24. Perder a un ser querido.
- A.25. La muerte.
- A.26. Perder a mis seres queridos y también temo decepcionarlos.
- A.27. La muerte.
- A.28. Las medusas, perder a un amigo o a un familiar.
- B.1. Perder algo o a mí mismo.
- B.2. Perder a alguien o morirme.
- B.3. Es las terribles mentiras sobre el encubrimiento de los extraterrestres en EE UU.
- B.4. Las serpientes.
- B.5. Que me den de lado, que me rechacen.

F. Lo que más temo es...

- B.6. Es **perder a alguien** de mi familia y quedarme solo.
- B.7. **Perder a alguien** (amigos, familia, gente en general).
- B.8. **Quedarme sola.**
- B.9. **Perder** algo o **alguien** que quiero. **Morir.**
- B.10. **No encajar** en algún sitio o **perder a alguien.**
- B.11. **La muerte**, las avispas, las alturas.
- B.12. **Perder a alguien** que quiero (y que sea por algo que he hecho yo).
- B.13. **Nada.**
- B.14. **Que muera, que me insulten** o algún animal que otro.
- B.15. **Sentirme un bicho raro** entre mis compañeros.
- B.16. **Nada**, porque a lo que tenía miedo **ya lo superé.**
- B.17. El **ser rechazado** por los demás y **que no me acepten** como soy.
- B.18. **Perder a mi familia**, amigos **y yo misma** y ver pelis de miedo.
- B.19. **Perder a alguien** o algo **importante.**
- B.20. Que le pida a mi **familia** que me recojan y **mueran por accidente** y yo **me sienta culpable** por su muerte.
- B.21. Estar solo, es decir, **perder a la gente que quiero.**
- B.22. **Que me quede solo sentimentalmente** hablando, que no pueda comunicarme con nadie.
- B.23. **Perder a alguien** de mi familia.
- B.24. **Perder a algún ser querido.**
- B.25. **Quedarme sola** perder a las personas que quiero y valoro.
- B.26. A **ser débil** y **no poder afrontar algo.**
- B.27. **Perder a mi familia.**
- B.28. Una **araña gigante.**
- B.29. **Perder a un familiar.**

F. Lo que más temo es...

- C.1. **La pérdida de seres queridos.**
- C.2. **Perder a alguien que aprecie** mucho en la vida.
- C.3. Que **algo me salga mal delante de mucha gente.**
- C.4. **Olvidar a mis seres queridos.**
- C.5. **Decirle al chico que me gusta que llevo enamorada de él** más de un año.
- C.6. **Perder a mis seres queridos.**
- C.7. **Privado.**
- C.8. La **muerte** y los **insectos.**
- C.9. **Quedarme solo**, perder a la gente que quiero.
- C.10. **Perder a un familiar** o un amigo. Me siento como si no tuviera corazón, como si estuviera vacía
- C.11. El **fracaso** o la **pérdida.**

F. Lo que más temo es...

- C.12. **Perder a mis seres queridos.**
- C.13. **Que piensen mal de mí.**
- C.14. **Sentirme sola, la muerte** y perder a las personas que quiero.
- C.15. Tener que **afrontar todos mis miedos.**
- C.16. **Perder a mis padres.**
- C.17. **Que se rían de mí.**
- C.18. Es **no saber cuándo llega el día de mi muerte.**
- C.19. **Morir** y el **que una persona me diga no.**
- C.20. **No caerle bien a la gente.**
- C.21. **Las arañas.**
- C.22. **Ser el centro de atención,** no me gusta que me miren.
- C.23. Las **pelis de terror.**
- C.24. **Sacar malas notas,** el instituto es un poco agobiante.
- C.25. **A mi familia.**
- C.26. **Morirme.**
- C.27. **Perder a mi abuela y mi madre o mis amigas.**
- C.28. **Perder a la persona que me ayuda** y que está conmigo en todo momento.
- C.29. Enfrentarme a **la muerte**
- C.30. Ausente.

- D.1. **Llorar y que me vean.**
- D.2. **Perder a mi familia.**
- D.3. A **las personas que no se comportan** y a algunas **catástrofes.**
- D.4. **Morir** y a **los abusones.**
- D.5. **Al miedo.**
- D.6. **A suspender** y que mis padres **me cambien de instituto.**
- D.7. **A las personas que me pegan.**
- D.8. A **no tener a nadie con quien hablar.**
- D.9. A **que me dejen y cambie.**
- D.10. Pues las **avispas** y **no sé.**
- D.11. Que **alguien en quién confío cuente mis secretos.**
- D.12. **Depende** de cada cosa.
- D.13. **Que me hagan daño.**
- D.14. **Perder a una persona** y después no saber qué hacer.
- D.15. **Perder a mis seres queridos.**
- D.16. **Oscuridad y bichos.**

F. Lo que más temo es...	<p>D.17. Suspender los exámenes.</p> <p>D.18. La muerte de un ser querido y mi propia muerte.</p> <p>D.19. A mis padres y que me echen la bronca.</p> <p>D.20. Cucarachas.</p> <p>D.21. Quedarme sola en el mundo y no tener a nadie a mi lado.</p> <p>D.22. Suspender un examen</p> <p>D.23. Sí, a las personas que me pegan.</p>
	<p>E.1. La muerte o la pérdida de alguno de mis familiares, pero más la muere mía.</p> <p>E.2. La muerte de un familiar, el fracaso, etc.</p> <p>E.3. ()</p> <p>E.4. ()</p> <p>E.5. Quedarme solo.</p> <p>E.6. Estar solo.</p> <p>E.7. Que los tiburones me coman.</p> <p>E.8. Morir, o la muerte de un ser querido.</p> <p>E.9. ()</p> <p>E.10. Que la <i>Play</i> y la <i>Wii</i> no existen y que alguien de mi familia muere.</p> <p>E.11. Perder o que le pase algo malo a algún ser querido o amigo especial. Claro y a mí también.</p> <p>E.12. La muerte, perder a un ser querido</p> <p>E.13. Perder a una persona que de verdad quiero, o no verla nunca más, no poder estar a su lado.</p> <p>E.14. Perder a un ser querido.</p> <p>E.15. Enamorarme y que me hagan daño y a perder a alguien muy querido de mi familia.</p> <p>E.16. A las alturas.</p> <p>E.17. Perder a toda la gente que amo, como la familia o los amigos.</p> <p>E.18. No ver más a mi familia.</p> <p>E.19. La muerte de mis familiares, sobre todo la de mi madre que es la que más quiero.</p> <p>E.20. La muerte de un familiar.</p> <p>E.21. La muerte.</p> <p>E.22. Que se muera un familiar en un momento determinado sin tener ningún tipo de enfermedad o problema.</p> <p>E.23. Que se muera alguien.</p> <p>E.24. Ausente.</p> <p>E.25. Ausente.</p>

Tabla 60: Análisis del contenido de las respuestas del alumnado en la primera sesión.

**RESPUESTAS DEL ALUMNADO AGRUPADAS POR PREGUNTAS
SEGUNDA SESIÓN**

A. La muerte es...

- A.1. **Te produce soledad** si ha atacado a algún ser querido, pero también **puede ser un eterno descanso** si estás muy dolorido.
- A.2. Es un tema que me trae la esperanza de vida en **el paso a otro lugar**. Es **necesaria** pero me produce tristeza. **Nos da miedo porque no lo conocemos**, no sabemos qué hay después. Es ignorancia.
- A.3. **Es un tema triste**, produce un sentimiento al que todos tememos.
- A.4. **Es la pérdida de alguien** que **produce dolor y tristeza**.
- A.5. **Es lo que ocurre después de vivir**. Es **algo natural y sobre todo hablar de ella**.
- A.6. **Es un tema triste**.
- A.7. **Un sentimiento doloroso** cuando perdemos a alguien que queremos.
- A.8. Es una cosa que **tiene que pasar** sí o sí, **pero da miedo**. **Perder a una persona es triste, pero necesario** porque si no, **no cabríamos en el mundo**.
- A.9. **Es un dolor** cuando se te muere un familiar.
- A.10. Es **el momento en el que dejas de formar parte de la vida**.
- A.11. Es **un tema que da miedo**. Pero sobre todo tengo miedo a la muerte de otros, de mis familiares.
- A.12. **Es un tema triste** porque **significa la pérdida** de alguien o de ti mismo.
- A.13. **Es un tema que produce tristeza** y a veces es necesario.
- A.14. **Es un tema muy triste**, y **puede pasar mucho tiempo** y quizá **no lo hayas superado**.
- A.15. **Es un tema que triste** que nos sucede a todos, pero **el sentimiento depende de cada persona**.
- A.16. **Es un tema que significa perder** algo o alguien. Es una **sensación extraña**, es **incómodo** porque falta algo en tu vida. **No me agrada hablar de ello pero tampoco es que me asuste**.
- A.17. **Es un tema muy triste del que no se habla**.
- A.18. **Es un tema muy feo y desagradable**.
- A.19. **Significa dejar de existir de éste cuento llamado vida**, produce un **sentimiento muy malo, doloroso**.
- A.20. Es algo **necesario pero triste**, porque cuando perdemos a un familiar que está muy mayor, sufrimos todos los de la familia.
- A.21. **Es un tema triste y doloroso**.
- A.22. **Es un tema triste**.
- A.23. Para mí **es un misterio**.
- A.24. Es un tema que se refiere a una **emoción que no me gusta**. **No me gusta morir**.
- A.25. Es un **tema desconocido**.
- A.26. **Un tema que produce un miedo terrible**, no por morir uno mismo, sino **por perder a alguien**.
- A.27. **El fallecimiento de alguien**.
- A.28. **Es un tema del que no hay que hablar mucho**.

A. La muerte es...

- B.1. Es **cuando una persona fallece y se va a otra “vida mejor”**.
- B.2. Es **cuando tu vida se acaba**.
- B.3. La muerte es el **principio de una segunda etapa terrorífica**.
- B.4. **Lo que pone fin**.
- B.5. La muerte es **el fin de la vida**, para siempre.
- B.6. La **pérdida de una persona**.
- B.7. La muerte es **cuando se acaba la vida** de una persona **y ya no vuelve a vivir**.
- B.8. Es **perder a alguien**.
- B.9. Para mí, cuando se muere alguien, **es como si el mundo se hubiese acabado para mí**. Pero **también cuando te alejas** de tus seres queridos.
- B.10. La muerte **es cuando alguna persona se va y no la vuelves a ver** ni a tocar.
- B.11. **Algo muy malo**.
- B.12. La muerte **es perder la vida**.
- B.13. La muerte **es cuando una persona fallece**, de tu familia, amigos...
- B.14. **No lo quiero responder**.
- B.15. La muerte es **la pérdida de alguien** bueno y apreciado.
- B.16. Pues **no existir**, haces “*chaf*” y ya está, **dejas de existir, pero no en el recuerdo**.
- B.17. Es **tener miedo de perder a alguien** y no volver a verle.
- B.18. Ausente.
- B.19. **Es un tema triste** del que **no me gusta hablar**.
- B.20. Ausente.
- B.21. Es **el fin de la vida**.
- B.22. **Cuando alguna persona fallece**.
- B.23. Es **cuando un ser querido desaparece** de tu vida.
- B.24. Es **el final de la vida**. **Nada se puede hacer para cambiarlo**, por eso **no tiene sentido tener miedo** a la muerte, vas a morir.
- B.25. Es **algo malo**, es **perder a alguien** que queremos.
- B.26. La muerte **es lo que mata a la gente**.
- B.27. **Dejar de respirar** e irse al “**otro barrio**”.
- B.28. Es **algo que te da miedo**, que te pasa.
- B.29. **Acción o efecto de morir**.

A. La muerte es...

- C.1. La muerte es cuando algo por alguna causa natural **se pierde**.
- C.2. Es una pérdida de un ser querido y **el fin de la vida**.
- C.3. La muerte **es un sentimiento real muy despreciable**, pero si nacimos... morimos... es ley de vida.
- C.4. **Es un sentimiento difícil de superar**, ya que te ciega en el comienzo, **pero se acaba superando**.
- C.5. **Es algo natural**, pero que, al fin y al cabo, depende de la persona, te da mucha pena.

A. La muerte es...

- C.6. Es algo que nos pasa a todas las personas.
- C.7. **Una pérdida.** La muerte es cuando se llevan a un ser querido porque ya ha pasado su tiempo aquí.
- C.8. La muerte **es un suceso inevitable** que es muy **desagradable**.
- C.9. Es **un tema del que no me gusta hablar**.
- C.10. Un **sentimiento de vacío**.
- C.11. **El fin de la vida** y la **pérdida** del fallecido.
- C.12. Es **el ciclo de la vida**.
- C.13. Ausente.
- C.14. Ausente.
- C.15. Ausente.
- C.16. Para mí es un sentimiento, **perder a alguien**.
- C.17. **Algo que a todos nos llega** a algún momento.
- C.18. Ausente.
- C.19. Es **una experiencia que a nadie le gusta**.
- C.20. Es **una fase de la vida**.
- C.21. Ausente.
- C.22. Es algo que te puede llegar a **doler mucho** sobre todo si es un ser querido que aprecias mucho.
- C.23. La muerte **forma parte del ciclo de la vida** y también **es muy desagradable**.
- C.24. Algo donde podemos **perder a los demás**.
- C.25. **Es muy dolorosa** y ocurre de repente, en cualquier lugar, no sabes cuándo te morirás.
- C.26. **Un sentimiento doloroso que se puede superar o no**.
- C.27. **Es una cosa de la vida**, algo que nos pasa a todos porque nadie es inmortal.
- C.28. **Es un proceso de la vida**, por mucho que queramos seguir vivos... algún día moriremos.
- C.29. La muerte **es un miedo que tienen las personas**.
- C.30. **Lo peor que te puede pasar o el descanso eterno**.

A. La muerte es...

- D.1. **Algo que no me gusta**.
- D.2. **Algo triste** que nos tiene que pasar.
- D.3. Es **un tema personal**, cuando no es con mi familia **no hablo nunca del tema**.
- D.4. Para mí, la muerte **es muy triste**.
- D.5. Ausente.
- D.6. **Miedo**.
- D.7. La muerte **es mala y buena**.
- D.8. Es **una cosa que no quieres que pase**.
- D.9. Es **un tema que no me gusta y me da miedo**.
- D.10. La muerte **me da miedo**.

- D.11. **Algo normal** que a todos nos va a pasar.
- D.12. Es **un tema asqueroso**.
- D.13. Es **el final de la vida**.
- D.14. Es **un tema que no me gusta**.
- D.15. Es **un tema del que no me gusta hablar** pero es algo que ocurrirá, y no es malo.
- D.16. **Ajeno** porque **no me gusta**.
- D.17. **No sé**.
- D.18. Es **un tema desagradable**.
- D.19. **Miedo**.
- D.20. **No hablo**.
- D.21. Es **lo que ayuda a valorar la vida**.
- D.22. **Inevitable**.
- D.23. Es **un tema que no me gusta**.

- E.1. La muerte **es una mierda** porque estás infinitos años sin sentir nada, ni vuelves a nacer, ni nada. **Es un tema triste**.
- E.2. Ausente.
- E.3. La muerte es **lo peor que nos pueda pasar**.
- E.4. La muerte es **el descanso** y por eso es **buena**, pero es **mala** porque **pierdes cosas**.
- E.5. Es **un tema natural y triste**.
- E.6. La muerte es **dejar de vivir**.
- E.7. Es un tema que tiene que ver con el **sentimiento de la pérdida**.
- E.8. Es **dejar de vivir**.
- E.9. Es **mala**.
- E.10. Es **un tema doloroso**.
- E.11. Es **dolorosa**.
- E.12. Es **un tema doloroso**.
- E.13. La muerte es **dejar de vivir, no existir** para nadie.
- E.14. Es cuando **dejas de vivir**.
- E.15. Es **el tema peor** pero que **tenemos que aceptar**, algún día pasará.
- E.16. Es **un tema muy triste**.
- E.17. Es **un sentimiento muy triste**.
- E.18. Ausente.
- E.19. Es **un tema malo, malísimo**.
- E.20. Es **un tema que tiene que ver con la vida**.
- E.21. Es **un tema triste**.

B. La función de la muerte es...

- E.22. Es el tema que habla del **fin de la vida pero no de tus recuerdos**.
- E.23. Es **un tema inevitable**.
- E.24. Es **un tema triste**.
- E.25. Es un tema que **siempre llega**.

- A.1. A veces **te entristece**, pero también **si hablas** de ello **dejas de preocuparte** de cuándo vas a morir y cuando no.
- A.2. Todo **lo que empieza acaba**. **Si no muriéramos tampoco naceríamos**, alguien muere y un bebé nace.
- A.3. La muerte sirve **para sentirse mal**.
- A.4. Sirve para **darle cuenta de que todo empieza y acaba**.
- A.5. Sirve para **terminar con la vida** y, en caso de suicidio, para **acabar con el sufrimiento**.
- A.6. No sirve para **nada**.
- A.7. Sirve para **irse a otro sitio** que puede ser **mejor o peor**.
- A.8. La muerte sirve para **dejar paso a otras personas**.
- A.9. Para **saber que no vas a vivir eternamente**.
- A.10. Sirve para **darle cuenta de lo que importa** cada persona.
- A.11. ()
- A.12. La muerte sirve para **darle cuenta de lo que quieres a los demás**.
- A.13. No sirve para **nada**.
- A.14. Sirve para **darle cuenta de cuánto aprecias a alguien**.
- A.15. Cuando una persona se va **te das cuenta de que tienes que aprovechar** cada oportunidad.
- A.16. Sirve para **que el ciclo de la vida siga fluyendo**.
- A.17. No sirve para nada, o puede que para **valorar la vida**.
- A.18. Sirve para que detrás **vengan otras personas**.
- A.19. Es necesario para que **no haya mucha gente**.
- A.20. Es **necesaria para la vida**.
- A.21. **No lo sé**.
- A.22. **Sentir lo que** es la muerte.
- A.23. Para, a veces, **dejar de sufrir**.
- A.24. **Dejarle el mundo a otra gente**.
- A.25. Sirve **para que detrás vengan otras personas**.
- A.26. Que **no se produzca una superpoblación** en el planeta, aunque de miedo y haga que la gente se sienta mal.
- A.27. Para **nada**.
- A.28. **Nada**.

B. La función de la muerte es...

- B.1. Para **dejar espacio a otra gente** en el mundo en el que va a nacer.
- B.2. Para **que no vivas eternamente**, si no hubiera muerte habría mucha gente.
- B.3. La muerte sirve para **morir**.
- B.4. Para **descansar**.
- B.5. Para **hacer sitio a la gente que está por nacer**.
- B.6. Para **el ciclo de la vida**
- B.7. Para **acabar con la vida** de alguien.
- B.8. Para **que funcione el ciclo vital**.
- B.9. Para **aprender por si alguien se va**, no tienes por qué dejar de vivir la vida.
- B.10. Yo creo que para una persona que está enferma y se muere, **descansa y deja de sufrir**.
- B.11. ()
- B.12. **No sé**.
- B.13. Para el **descanso eterno**.
- B.14. No sirve para **nada**, pero te mueres cuando te toca.
- B.15. Para que alguien cuando sea mayor y no tenga familia, **no se sienta sólo**.
- B.16. Para **ser petróleo** en el futuro.
- B.17. **No lo sé**.
- B.18. Ausente.
- B.19. No sirve para **nada**.
- B.20. Ausente.
- B.21. Para **que vengan nuevas generaciones**.
- B.22. Para **nada**, para **saber que ha terminado tu vida**.
- B.23. Para **nada**, **hay gente que piensa que sí**, porque para ellos existe la reencarnación y es el principio de una nueva vida.
- B.24. ()
- B.25. Para nada porque sólo hace sufrir a las personas, pero por otra parte también es un **descanso** para esas personas que no les gusta vivir, que **están hartos de la vida**.
- B.26. Para **nada**.
- B.27. Para **que nazca otra persona**.
- B.28. Para **que no se llene el mundo de personas** y de animales.
- B.29. Para **no existir**.

B. La función de la muerte es...

- C.1. La muerte sirve para **aprender el ciclo de la vida**, para **saber lo que es la vida**.
- C.2. **Hacerse más maduro** y **saber superar las cosas**.
- C.3. No sirve **para nada**.
- C.4. **Darse cuenta de tus cosas**, no sólo las materiales, sino todo lo que tenemos a nuestro alrededor.
- C.5. **Para entristecer** a la gente.

B. La función de la muerte es...

- C.6. Ayudarnos a afrontar nuestros problemas y a **hacernos más fuertes**.
- C.7. Nada. La muerte **no sirve para nada**. Si sirve para algo es para poder ir al cielo con los seres queridos que también han muerto.
- C.8. La muerte sirve **para que se realice el ciclo de la vida**.
- C.9. La muerte sirve **para darnos cuenta de lo que valen las personas**.
- C.10. **Aprender que ya has vivido** lo que tenías que vivir, que no todo es gloria.
- C.11. Sirve para **que no haya superpoblación y para marcar el fin de la vida**.
- C.12. **Afrontar nuestros miedos y valorar a los demás**.
- C.13. Ausente.
- C.14. Ausente.
- C.15. Ausente.
- C.16. Sirve **para llevarse a la gente**.
- C.17. Que **te hace más fuerte al superar la pérdida**.
- C.18. Ausente.
- C.19. Sirve **para que tu familia y amigos se den cuenta**.
- C.20. Sirve **para descansar** eternamente.
- C.21. Ausente.
- C.22. Sirve **para liberarse** porque ya acabaste lo que tenías que hacer.
- C.23. Sirve **para entristecer** y llorar.
- C.24. **Nada**, estamos hechos para vivir para siempre.
- C.25. **No sé**.
- C.26. **Reflexionar sobre lo que queremos** y lo que no.
- C.27. Sirve **para darse cuenta de los que tienes a tu lado** y si los has querido mucho o no.
- C.28. Sirve **para darnos cuenta de a quién queremos**, porque por muchas discusiones cuando alguien se muere, es como si te faltara algo muy importante en tu vida.
- C.29. Sirve **para aprender de tus propios errores y para echar de menos** a tus personas queridas y es parte de la vida.
- C.30. **Para que nazca más gente**.

B. La función de la muerte es...

- D.1. **No confiar en nadie**.
- D.2. No sirve **para nada**, pero en algún momento tenemos que morir.
- D.3. Para que todos **nos demos cuenta de que hay que vivir la vida**.
- D.4. Sirve **para apreciar a la persona**.
- D.5. Ausente.
- D.6. **Darse cuenta de los errores** que cometes a lo largo de la vida.
- D.7. Sirve **para descansar** eternamente una vez que falleces.
- D.8. Sirve **para que te recuerden**.
- D.9. **Es una parte de la vida**.

- D.10. **Forma parte del ciclo vital.**
- D.11. Sirve **para descansar.**
- D.12. Para **descansar** en paz.
- D.13. **Morir.**
- D.14. ()
- D.15. Para **continuar con el ciclo vital.**
- D.16. **Para nada.**
- D.17. **Para que nazcan otras personas.**
- D.18. Sirve **para aprender.**
- D.19. **Para tener miedo.**
- D.20. **Para nada**, es inevitable.
- D.21. Avisa **para que podamos disfrutar de cada momento** como si fuera el último.
- D.22. **Para descansar** en paz.
- D.23. **Para desaparecer** del mundo.

- E.1. **No tiene ninguna función**, es mejor estar vivos.
- E.2. Ausente.
- E.3. Sirve **para darse cuenta de lo que quieres a una persona**, y que normalmente no te das cuenta hasta que la pierdes.
- E.4. La muerte **no tiene ninguna función.**
- E.5. **Para regular la población.**
- E.6. Su función es **darte cuenta de lo que vale la vida.**
- E.7. Sí, porque **nunca sabes cuánto quieres a alguien hasta que lo pierdes.**
- E.8. Su función es poder descansar en paz y para **darnos cuenta de que tenemos que cuidar a los demás.**
- E.9. Su función es hacernos **darnos cuenta de las personas que importan de verdad** y cómo nos sentimos cuando mueren.
- E.10. **No tiene ninguna función.**
- E.11. **No tiene ninguna función.**
- E.12. Sirve para **aprender** a ver **a quienes queremos.**
- E.13. Su función es **que valoremos a los seres queridos.**
- E.14. Su función es **regular a la gente que existe.**
- E.15. Su función es que **no haya tanta gente en el mundo.**
- E.16. Su función es **descansar** en paz.
- E.17. **Te hace sentir triste.**
- E.18. Ausente.
- E.19. **Separarte** de tu familia.
- E.20. **No sé.**
- E.21. Su función es para **descansar.**

	<p>E.22. Su función es llevarnos a un lugar más agradable “el cielo”.</p> <p>E.23. Para descansar en paz.</p> <p>E.24. Su función es llevarnos a todos.</p> <p>E.25. No sé.</p>
<p>C. ¿Es importante vivir con conciencia de nuestra finitud?</p>	<p>A.1. Siempre lo sabemos, pero no hay que darle muchas vueltas de cuánto te queda de vida, etc. Hay que vivir felices, ya se decidirá nuestro fin. La vida es valiosa.</p> <p>A.2. Sí, y no hay que desaprovechar la vida aunque a veces sea un “asco”, porque ningún momento se repetirá, pero tampoco hay que vivir angustiado sino disfrutarlo al máximo.</p> <p>A.3. Sí, porque me hace valorar más la vida.</p> <p>A.4. Sí y no. No porque te preocupas de todo, y sí, porque te enseña a valorar la vida. Sólo se nace una vez.</p> <p>A.5. Sí, porque aprovechamos la vida al máximo.</p> <p>A.6. No es bueno obsesionarse.</p> <p>A.7. Sí, porque en cualquier momento puede pasar.</p> <p>A.8. Sí, porque sabes que va a acabar tu vida en algún momento.</p> <p>A.9. No sé.</p> <p>A.10. Sí, porque así vivimos y hacemos lo que queremos hacer sabiendo que vamos a morir.</p> <p>A.11. Sí, porque así puedes disfrutar al máximo de la vida.</p> <p>A.12. Sí porque te preparas haces las cosas que quieres, vives la vida más despacio y con precaución.</p> <p>A.13. Sí, es bueno porque te hace valorar más la vida.</p> <p>A.14. Sí, porque así disfrutas más de la vida, pasamos más tiempo con la gente.</p> <p>A.15. Sí, porque nos preparamos y valoramos más todo.</p> <p>A.16. Sí, porque tenemos más ganas de hacer cosas y vivir más todo, con más intensidad. Pero generalmente no nos damos cuenta del tiempo que pasa y de las cosas que hacemos.</p> <p>A.17. No, porque tendrías miedo cada vez que lo pienses.</p> <p>A.18. Es triste, pero es necesario, aunque me gustaría que no.</p> <p>A.19. Sí, para hacernos perder el miedo.</p> <p>A.20. Sí, me hace disfrutar de la vida.</p> <p>A.21. No.</p> <p>A.22. Sí.</p> <p>A.23. Sí, porque podríamos hacer lo que quisiéramos antes de ello.</p> <p>A.24. Sí, porque sabemos aprovechar la vida.</p> <p>A.25. No, porque hay que vivir a tope.</p> <p>A.26. Sí porque si no haríamos cosas que nos harían morir antes, así valoramos más la vida e intentamos aprovecharla.</p> <p>A.27. No.</p> <p>A.28. No, porque hay que vivir la vida a tope.</p>

C. ¿Es importante vivir con conciencia de nuestra finitud?

- B.1. **Sí**, porque sabrás que **habrás muerto haciendo cosas buenas**.
- B.2. **Sí**, **vivir disfrutando**.
- B.3. **Sí**, porque te reencarnarás en una cosa.
- B.4. **Sí**, **bastante**.
- B.5. **No estoy segura, depende**, porque si todo el rato te repites a ti misma que vas a morir no disfrutas la vida, pero si crees que eres inmortal, tampoco.
- B.6. **Sí**, es importante **porque solo hay una vida y hay que disfrutarla** todo lo que se pueda.
- B.7. **Sí** porque **si no cuando llega la muerte** o ese momento en el que muere alguien que quieres, **te llevas una sorpresa**.
- B.8. **Sí**.
- B.9. **Sí**, porque **así aprovecharíamos más la vida**.
- B.10. **Sí**, porque **puedes vivir tu vida**.
- B.11. **No**.
- B.12. **Sí**, porque mientras vives disfrutas los mejores o peores momentos, aunque sepas que vas a morir **disfrutas de la vida**.
- B.13. **Sí**, porque ya **sabes que el momento te llegará**.
- B.14. **Sí**, **es importante para vivir la vida**.
- B.15. **Sí**, **porque nos gusta la vida**.
- B.16. **Sí**, porque la vida es una oportunidad de **hacer lo que quieras**.
- B.17. **Sí**.
- B.18. Ausente.
- B.19. **Sí**.
- B.20. Ausente.
- B.21. **Sí**.
- B.22. **Sí**.
- B.23. **Sí**, porque **hay más cosas buenas que malas** y te diviertes mucho con tus amigos, etc.
- B.24. No se le da importancia, **la muerte llegará un día**.
- B.25. **Sí**, porque **haremos las cosas mejor**, si tenemos miedo a la muerte no haremos cosas arriesgadas.
- B.26. **No**.
- B.27. **Sí**, porque **si no nos aburriríamos**.
- B.28. **Sí**, porque **te esfuerzas más**.
- B.29. **Sí**, para **esforzarnos**.

C. ¿Es importante vivir con conciencia de nuestra finitud?

- C.1. **Sí**, porque será el fin de toda tu vida y **recordarás a todos tus seres queridos**.
- C.2. **Sí**, porque así podremos hacer las cosas que queremos, y **valorar más la vida**.
- C.3. **Sí**, es importante porque **eso es la vida, igual que te reproduces mueres**.

C. ¿Es importante vivir con conciencia de nuestra finitud?

- C.4. **Sí**, ya que si no, no estaremos preparados, pero sobre todo, hay que **tener conciencia de la finitud de los demás**.
- C.5. **Sí**, supongo.
- C.6. **Depende**, porque a veces tendremos que saber que llegará nuestra hora.
- C.7. **No** hay que pensar que moriremos. Hay que **vivir la vida y disfrutarla** al máximo.
- C.8. **Sí**, porque de esa manera puedes **aprovechar la vida al máximo**.
- C.9. **Sí**.
- C.10. **Sí**, para poder **aprovecharla al máximo**, y **dar lo mejor que tenemos** durante la vida.
- C.11. **No**, porque **estaríamos deprimidos y no disfrutaríamos**.
- C.12. **Sí**, es importante.
- C.13. Ausente.
- C.14. Ausente.
- C.15. Ausente.
- C.16. **Sí**.
- C.17. **Sí**, porque ya **sabes que algún día te irás** y no será una sorpresa.
- C.18. Ausente.
- C.19. ()
- C.20. **Sí**.
- C.21. Ausente.
- C.22. **Sí**.
- C.23. **Sí**, porque **al morir habrá gente que llore por ti**.
- C.24. **Sí**
- C.25. **Sí**, porque es importante.
- C.26. **Sí**, porque **no se sabe cuándo**.
- C.27. **Sí**, porque somos conscientes de nuestra finitud, de que **no vamos a vivir toda la vida**.
- C.28. **Sí**, porque **así no tendrás miedo**.
- C.29. **No** es importante porque **nunca dejaremos de existir**.
- C.30. **Sí** porque **así sabes lo que te pasará**.

- D.1. **Sí y no**.
- D.2. **Sí**, depende de cómo mueras (asesinato...), si es de muerte natural **me hace reflexionar**.
- D.3. **Sí**, porque **aprovechamos más la vida**.
- D.4. **Sí**.
- D.5. Ausente.
- D.6. **Sí**, para **disfrutar completamente de la vida**.
- D.7. **Sí**, porque **aprovechas la vida**.
- D.8. **Sí**, para **prepararte y hacer cosas que quieres**.

C. ¿Es importante vivir con conciencia de nuestra finitud?

- D.9. Creo que **sí**.
- D.10. **No sé**.
- D.11. **Sí**, porque **aprecias más todo**.
- D.12. **No**, porque **no te deja disfrutarla**.
- D.13. **No**.
- D.14. (...)
- D.15. **Sí**, porque la vida es sólo una y aunque acabe algún día **hay que aprovecharla y disfrutarla**.
- D.16. **Sí**.
- D.17. **No sé**.
- D.18. **Sí**, porque **así estás preparado**.
- D.19. **Sí**.
- D.20. **No hasta la hora que quede poco**.
- D.21. **Sí** para **ser consciente de la realidad**.
- D.22. **Sí**.
- D.23. **Sí** porque así hasta el último día **disfrutas más**.

- E.1. **No**, porque **te pierdes muchas cosas**.
- E.2. Ausente.
- E.3. **Sí**.
- E.4. **Sí**, es importante.
- E.5. **Sí**, para **disfrutar de tu tiempo**.
- E.6. **Sí**, para **vivir siempre al máximo**.
- E.7. **Sí**.
- E.8. **Sí**, porque así **aprovechamos la vida y a las personas** que quieres.
- E.9. **Sí**, para **disfrutar de la vida**, de los amigos, de la familia, **del cariño de tus seres queridos**.
- E.10. **No**.
- E.11. **Sí**, para **disfrutar de la vida** lo máximo posible.
- E.12. **Sí**, para **hacer las cosas bien**.
- E.13. **No**, porque **te pierdes muchas cosas**.
- E.14. **No**, **puedes obsesionarte**.
- E.15. **Sí**, sirve **para esforzarte** entre la gente a la que quieres y **darte cuenta** de las cosas que **antes no dabas importancia**.
- E.16. **Sí**.
- E.17. **Sí**, para que **seamos más fuertes y cuidar de los demás**.
- E.18. Ausente.
- E.19. **Sí**,
- E.20. **Sí**.

	<p>E.21. No sé.</p> <p>E.22. Para apreciar lo que te ha dado la vida.</p> <p>E.23. Cuidarnos más en nuestra vida.</p> <p>E.24. Para darte cuenta de que tienes que aprovechar el tiempo.</p> <p>E.25. Vivir tranquilo.</p>
<p>D. ¿Es importante hablar sobre la muerte en los centros educativos?</p>	<p>A.1. Sí, porque tus compañeras, si has perdido a un ser querido, te consuelan y te intentan animar. Además, es imposible estar triste si estoy con mis amigas.</p> <p>A.2. Sí, porque aprendemos lo que no entendemos, a superar ese miedo.</p> <p>A.3. Sí, pero a mí me entristece siempre y me pongo a llorar.</p> <p>A.4. Sí, para que te enseñen a valorar la vida.</p> <p>A.5. Sí, porque así puedes resolver dudas sobre la muerte, tenerla menos miedo, etc.</p> <p>A.6. Sí, para saber qué es la muerte o qué sentimos al perder a alguien.</p> <p>A.7. Sí, aunque nos de pena, pero es bueno hablarlo en clase.</p> <p>A.8. Sí, porque compartes sobre un tema del que no sabes mucho, y piensas sobre lo que desconoces.</p> <p>A.9. No, porque si no algunas personas se asustan.</p> <p>A.10. Sí, porque te enseña a valorar la vida y lo que tienes.</p> <p>A.11. Sí, es muy importante.</p> <p>A.12. Sí, porque alguna vez tendrías que hablar de ello para superar el miedo. Y los niños tendrían que saber más lo que es.</p> <p>A.13. Sí, es bueno por lo mismo.</p> <p>A.14. Sí, porque así puedes expresar tu miedo a la muerte.</p> <p>A.15. Sí, y así nos ayudarán por si alguien teme a la muerte.</p> <p>A.16. Depende.</p> <p>A.17. Sí, para saber qué es.</p> <p>A.18. Sí.</p> <p>A.19. Sí, para perder el miedo.</p> <p>A.20. No, porque es algo triste.</p> <p>A.21. Sí y no.</p> <p>A.22. Sí.</p> <p>A.23. Sí, porque te sirve para expresarte, preguntar tus dudas y superar lo que tememos de ella.</p> <p>A.24. Sí, porque da esperanza.</p> <p>A.25. Depende.</p> <p>A.26. Sí, para concienciar a los niños.</p> <p>A.27. No.</p> <p>A.28. No.</p>
<p>D. ¿Es importante hablar</p>	

sobre la muerte en los centros educativos?

- B.1. **Sí**, porque **sabrás que algún día morirás** y no durarás para toda la vida.
- B.2. **Sí**, **para que se aclaren las cosas**.
- B.3. **Sí**, porque cuando seamos conejos no podremos hablar.
- B.4. **Sí**, **porque a lo mejor en otro momento no se puede**.
- B.5. **Sí**, **para prepararnos para cuando perdamos a alguien** en vez de averiguarlo poco a poco.
- B.6. **Sí**, es súper importante porque **es bueno saber algo que seguro que te va a pasar**.
- B.7. **Sí**, porque **los niños tienen derecho desde pequeños** y así yo **creo que nos costará menos afrontar la muerte** de nuestros amigos, familia, etc.
- B.8. **Sí**, porque así **sabremos a lo que nos podemos enfrentar en la vida**.
- B.9. Creo que **sí**, porque **así reflexionamos sobre cómo debes sentirte** cuando llegue el momento.
- B.10. **Sí**, para **aprender más sobre ella**, y **decir cuál es su lado positivo y negativo**.
- B.11. **No**, porque **no me gusta**.
- B.12. **Sí**, porque **puedes compartirlo**.
- B.13. **Sí**, porque **ya sabrás sobre la muerte**.
- B.14. **Depende**, porque a **alguna persona le puede doler** y a mí, por ejemplo, **me hace sentir un poco triste**.
- B.15. **Sí**, porque **hay que expresar lo que sentimos**.
- B.16. **No**, **es mejor hablarlo con la gente de confianza**, no con gente que no conozcas.
- B.17. **Sí**, porque **me da pistas para saber qué hacer después**.
- B.18. Ausente.
- B.19. **Sí**, porque **es una forma de expresar nuestros miedos**.
- B.20. Ausente.
- B.21. **Sí**, **para saber a qué nos enfrentamos**.
- B.22. **Sí**.
- B.23. **No**, porque a **algunos alumnos les da miedo** y tienen pesadillas por las noches.
- B.24. No, **no es importante**.
- B.25. **Sí**, porque **nos expresamos** a nuestros compañeros.
- B.26. **No**, porque **es malo**.
- B.27. **Sí**, porque **te desahogas**.
- B.28. **No**, porque **no me gusta hablar de eso**.
- B.29. **No**, porque **siento tristeza**.

D. ¿Es importante hablar sobre la muerte en los centros educativos?

- C.1. **Sí**, porque si no, no sabríamos **afrontar la muerte de un ser querido**.
- C.2. **Sí**, porque así **aprendemos a superar las cosas** pero hay gente a la que no le gusta tratarlo.
- C.3. Yo creo que **no** hace falta hablar de la muerte, creo que **se pasa un mal rato** hablando de la muerte porque **recuerdas todos tus seres queridos que han fallecido**.
- C.4. **Sí**, ya que ocurre pocas veces y hay que **saber tratarla**.
- C.5. **Sí**, porque **le puedes decir a otras personas lo que sientes**.

D. ¿Es importante hablar sobre la muerte en los centros educativos?

- C.6. Yo creo que **sí**, porque así **podremos superar todos nuestros miedos** y sentimientos.
- C.7. **Depende. Sí**, para **poder concienciarnos y saber cómo superarlo. No**, porque **puede recordar pérdidas** y entristecer a los alumnos.
- C.8. **En los centros infantiles no**, en los institutos **sí**, para que las personas **comprendan el significado de la vida**.
- C.9. **Sí**.
- C.10. **Sí, pero muy poco...** Somos muy jóvenes, molaría más que se **dieran estas sesiones a los 18**.
- C.11. **Sí, para que lo aceptásemos mejor** si ocurre.
- C.12. **Sí**, aunque a veces no tengamos ganas de hablar de ese tema, pero así, cuando ocurra, **sabremos cómo afrontarlo**.
- C.13. Ausente.
- C.14. Ausente.
- C.15. Ausente.
- C.16. **Sí**.
- C.17. **Sí**, porque **te permite prepararte** mentalmente para ello.
- C.18. Ausente.
- C.19. **Sí**, porque así **se dan cuenta de lo que tienen que valorar**.
- C.20. **Sí**, porque así **cuando se muera alguien de tu familia no lo pasarás tan mal**.
- C.21. Ausente.
- C.22. **Sí, la muerte forma parte de la vida**, y es **bueno aprender cosas de la vida**.
- C.23. **Sí**, porque **si muere un familiar**, las personas que vienen al centro educativo **nos ayudan a resolverlo**.
- C.24. **Sí**.
- C.25. **Sí**, porque **es importante**.
- C.26. **Sí**, porque **te desahogas**.
- C.27. **Sí**, porque aparte de nuestras enseñanzas, **también debemos saber cosas que antes no sabíamos**.
- C.28. **Sí**, es importante que nos lo enseñen porque **así tratamos cosas que no sabíamos que nos hacen mejores**.
- C.29. **Sí**, para **hablar de nuestros miedos**.
- C.30. **Sí**.

- D.1. **Sí, es un buen momento**.
- D.2. **Sí**, porque eso **hace reflexionar para valorar más la vida y no perder el tiempo**.
- D.3. **Depende, si has perdido a alguna persona cercana**, como tu padre o tu madre, **no**. Pero si son los abuelos que nunca conociste estaría bien hablar de **cómo crees que eran**.
- D.4. **Sí, para que no te sorprendas**.
- D.5. Ausente.
- D.6. **Sí**, porque si no en otros sitios **no lo haríamos**.
- D.7. **Sí**.
- D.8. **Sí, para que seamos más amigos**.
- D.9. **Sí**, porque **hay que saberlo**.

D. ¿Es importante hablar sobre la muerte en los centros educativos?

- D.10. **Sí**, porque **nos ayuda con un tema que no hablamos**.
- D.11. **Sí**.
- D.12. **Sí**.
- D.13. **No**.
- D.14. **()**
- D.15. **Sí**, para estar **preparados para ella**.
- D.16. **Sí**.
- D.17. **Sí**.
- D.18. **Sí**, porque **te pueden ayudar**.
- D.19. **No**, porque si no **me entrará más miedo**.
- D.20. **Sí**, para **prepararnos**.
- D.21. **Sí**, porque **no solemos hacerle caso y es un tema del que debemos saber**.
- D.22. **Sí**.
- D.23. **No**, porque **me trae muchos recuerdos**.

- E.1. **No**, porque **me hace recordarlo**, pero por otra parte **sí**, porque **nos puede ayudar**.
- E.2. Ausente.
- E.3. **No**, porque **a nadie le importa** si algún familiar tuyo se muere.
- E.4. **No**, porque **da mucho dolor**.
- E.5. **Sí**, pero **no en público**.
- E.6. **No**.
- E.7. **Sí**, porque **te desahogas**.
- E.8. **Sí**, porque **puedes expresar**, con otras personas, todos **tus sentimientos**.
- E.9. **Sí**, **para desahogarte** y luego sentirte mejor.
- E.10. **No**.
- E.11. **No**.
- E.12. **Sí**, porque **te ayudan**.
- E.13. **Sí**, porque **todas las opiniones o sentimientos los dices**, aunque por otra parte te lo recuerde y te duela.
- E.14. **Sí**, porque **puede pasarte algo y no estar preparado**.
- E.15. **Sí**, porque **te enseñan a superarlo y a afrontarlo** para cuando llegue ese día.
- E.16. **No**, porque **es doloroso**.
- E.17. **Sí**, porque **así nos pueden ayudar otras personas**.
- E.18. Ausente.
- E.19. **Sí**.
- E.20. **No**.
- E.21. **No**.

	<p>E.22. No porque no hay que pensar en la muerte sino en la vida.</p> <p>E.23. Sí, para que se nos entienda cuando pierdes a un familiar.</p> <p>E.24. Sí, aunque es muy duro pensar que te vas a morir algún día.</p> <p>E.25. No, porque me voy a rayar.</p>
--	---

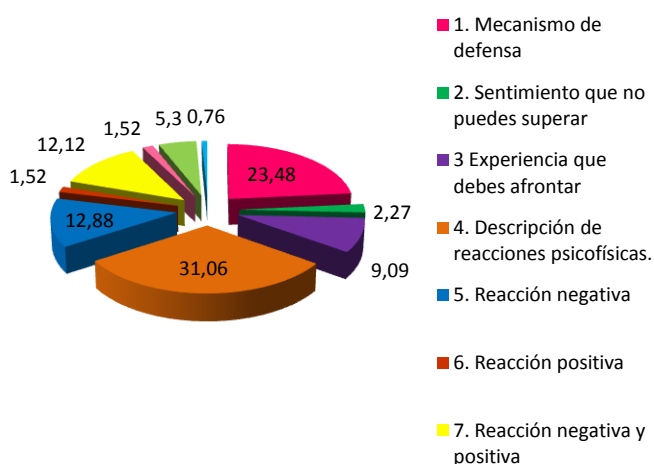
Tabla 61 Análisis del contenido de las respuestas del alumnado en la segunda sesión

ANÁLISIS DE DATOS:

Análisis de datos de la primera sesión.

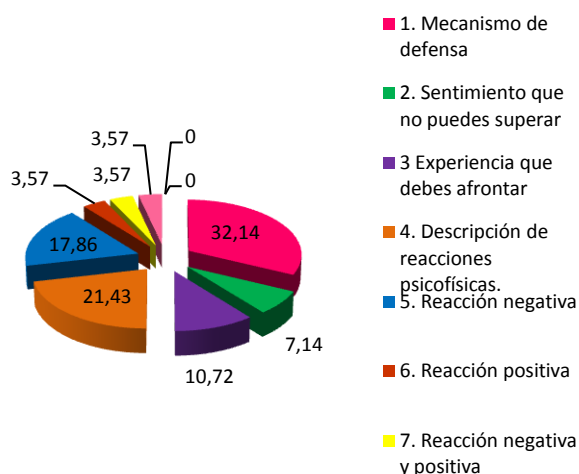
CLASES	TOTAL DE ALUMNOS	CLASES	ASISTENTES 1ª SESIÓN
1º A	28	1º A	28
1ºB	29	1ºB	29
1ºC	30	1ºC	29
1ºD	23	1ºD	23
1ºE	25	1ºE	23
TOTAL	135	TOTAL	132

	Respuestas	Alumnos que responden al ítem	%
A. El miedo es...	1. Una alerta, un aviso, un mecanismo de defensa, nos previene ante algo malo o peligroso.	31	23,48
	2. Un sentimiento, una emoción que no consigues superar.	3	2,27
	3. Algo que tienes que superar, es algo que tienes que afrontar.	12	9,09
	4. Una preocupación, nos produce nervios, ansiedad, nos paraliza, emoción o sensación de miedo (descripción de las reacciones físicas y emocionales).	41	31,06
	5. Algo malo, negativo, algo que no gusta, lo que no quieres experimentar.	17	12,88
	6. Reacción buena/positiva.	2	1,52
	7. Reacción con aspectos positivos y negativos	16	12,12
	8. Una tontería, algo a lo que no deberíamos darle importancia.	2	1,52
	9. Perder a alguien.	7	5,30
	10. El rechazo, que no te quieran.	1	0,76
	Total	132	100



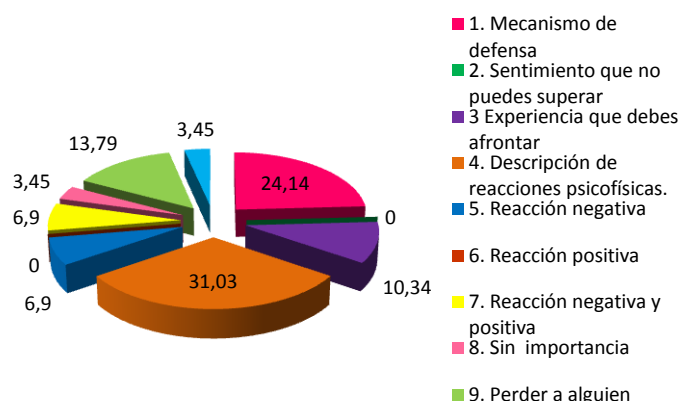
La mayor parte del alumnado, un 41%, describen el miedo por las reacciones fisiológicas asociadas a él. Es una experiencia estresante y catalogada por un 17% como algo negativo. Por otro lado, un índice significativo de la muestra (31%) lo considera como un mecanismo de defensa, necesario para la supervivencia. También podemos señalar que, aproximadamente el 16% de los participantes, reconocen aspectos positivos y negativos acerca del miedo.

A. El miedo es...	Respuestas 1º A	Alumnos que contestan al ítem	%
	1. Una alerta, un aviso, un mecanismo de defensa, nos previene ante algo malo o peligroso.	9	32,14
	2. Un sentimiento, una emoción que no consigues superar.	2	7,14
	3. Algo que tienes que superar, es algo que tienes que afrontar.	3	10,72
	4. Una preocupación, nos produce nervios, ansiedad, nos paraliza, emoción o sensación de miedo (descripción de las reacciones físicas y emocionales).	6	21,43
	5. Algo malo, negativo, algo que no gusta, lo que no quieres experimentar.	5	17,86
	6. Reacción buena/positiva.	1	3,57
	7. Reacción con aspectos positivos y negativos	1	3,57
	8. Una tontería, algo a lo que no deberíamos darle importancia.	1	3,57
	9. Perder a alguien.	0	0
	10. El rechazo, que no te quieran.	0	0
	Total	28	100



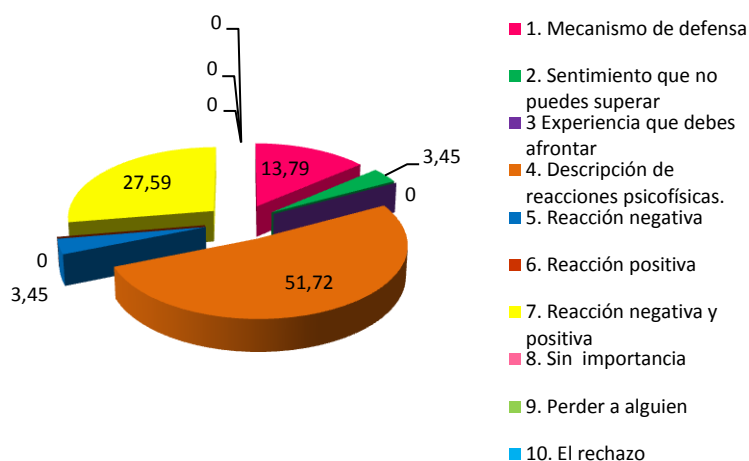
La distribución de las respuestas en el grupo de 1º A son bastante similares a las del grupo total, si bien el porcentaje del alumnado que considera el miedo como un mecanismo de defensa es ligeramente más elevado en detrimento de la consideración del miedo como algo negativo. Es relevante el encontrar en el grupo respuestas que identifican el miedo con algo que no puedes superar, y por el contrario la respuesta que califica al miedo de “tontería”.

A. El miedo es...	Respuestas 1º B	Alumnos que contestan al ítem	%
	1. Una alerta, un aviso, un mecanismo de defensa, nos previene ante algo malo o peligroso.	7	24,14
	2. Un sentimiento, una emoción que no consigues superar.	0	0
	3. Algo que tienes que superar, es algo que tienes que afrontar.	3	10,34
	4. Una preocupación, nos produce nervios, ansiedad, nos paraliza, emoción o sensación de miedo (descripción de las reacciones físicas y emocionales).	9	31,03
	5. Algo malo, negativo, algo que no gusta, lo que no quieres experimentar.	2	6,90
	6. Reacción buena/positiva.	0	0
	7. Reacción con aspectos positivos y negativos	2	6,90
	8. Una tontería, algo a lo que no deberíamos darle importancia.	1	3,45
	9. Perder a alguien.	4	13,79
	10. El rechazo, que no te quieran.	1	3,45
	Total	29	100



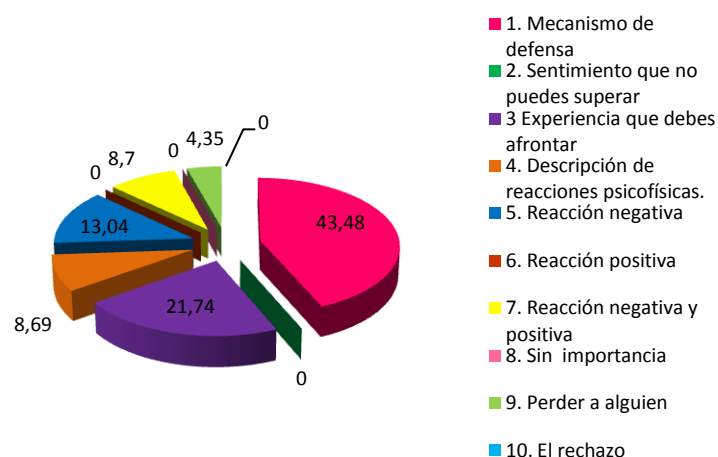
En el presente grupo más de la mitad de la muestra describen el miedo a través de las reacciones físicas desencadenadas o bien lo identifican con un mecanismo de defensa. Es significativo el número de opiniones que comparan el miedo con el hecho de perder a alguien cercano (14%), siendo también considerable el porcentaje del grupo que opina que el miedo es algo que tenemos que superar. No encontramos respuestas que destaquen sólo aspectos positivos del miedo, aunque no obstante, si encontramos un número significativo de respuestas que destacan tanto aspectos positivos como negativos en la emoción del miedo.

A. El miedo es...	Respuestas 1º C	Alumnos que contestan al ítem	%
	1. Una alerta, un aviso, un mecanismo de defensa, nos previene ante algo malo o peligroso.	4	13,79
	2. Un sentimiento, una emoción que no consigues superar.	1	3,45
	3. Algo que tienes que superar, es algo que tienes que afrontar.	0	0
	4. Una preocupación, nos produce nervios, ansiedad, nos paraliza, emoción o sensación de miedo (descripción de las reacciones físicas y emocionales).	15	51,72
	5. Algo malo, negativo, algo que no gusta, lo que no quieres experimentar.	1	3,45
	6. Reacción buena/positiva.	0	0
	7. Reacción con aspectos positivos y negativos	8	27,59
	8. Una tontería, algo a lo que no deberíamos darle importancia.	0	0
	9. Perder a alguien.	0	0
	10. El rechazo, que no te quieran.	0	0
	Total	29	100



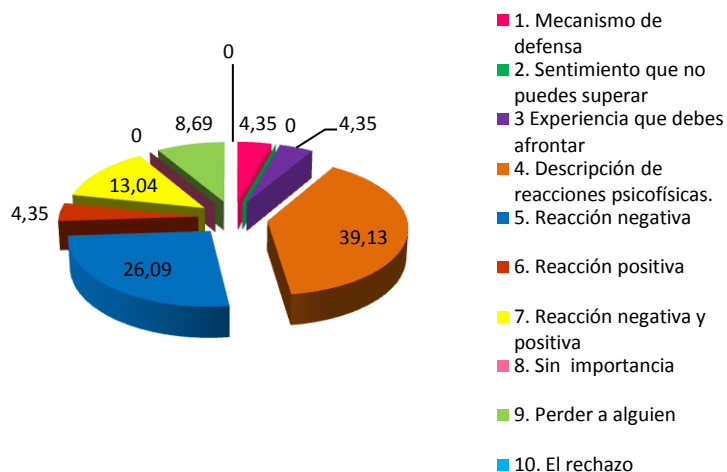
En el grupo de alumnos y alumnas de primero C el dato más llamativo es el alto porcentaje de respuestas que definen el miedo a través de las reacciones físicas (52%) seguida por un amplio margen de la descripción del miedo a través de los aspectos positivos y negativos del mismo (28%), en tercer lugar, encontramos la respuesta de la identificación del miedo con una mecanismo de defensa del 14%.

A. El miedo es...	Respuestas 1º D	Alumnos que contestan al ítem	%
	1. Una alerta, un aviso, un mecanismo de defensa, nos previene ante algo malo o peligroso.	10	43,48
	2. Un sentimiento, una emoción que no consigues superar.	0	0
	3. Algo que tienes que superar, es algo que tienes que afrontar.	5	21,74
	4. Una preocupación, nos produce nervios, ansiedad, nos paraliza, emoción o sensación de miedo (descripción de las reacciones físicas y emocionales).	2	8,69
	5. Algo malo, negativo, algo que no gusta, lo que no quieres experimentar.	3	13,04
	6. Reacción buena/positiva.	0	0
	7. Reacción con aspectos positivos y negativos	2	8,70
	8. Una tontería, algo a lo que no deberíamos darle importancia.	0	0
	9. Perder a alguien.	1	4,35
	10. El rechazo, que no te quieran.	0	0
	Total	23	100



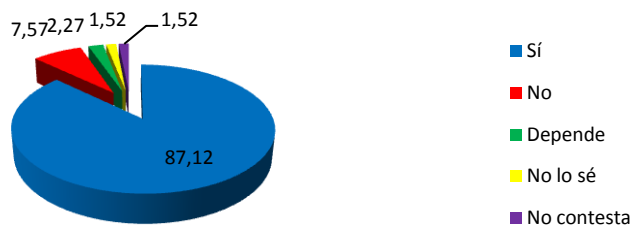
Las respuestas obtenidas en el grupo conformado por los alumnos y alumnas de 1º D encontramos diferencias en cuanto a la distribución de las mismas en comparación con los otros grupos. Encontramos un porcentaje que representa cerca de la mitad de las opiniones (43%) que sostienen que el miedo es un mecanismo de defensa, le sigue un significativo número de respuestas que comparan el miedo con algo que tienes que superar (22% de la clase), y también un número significativo, que alcanza el 13% de las opiniones recogidas, que destacan el miedo como algo negativo, algo que no quieres experimentar.

A. El miedo es...	Respuestas 1º E	Alumnos que contestan al ítem	%
	1. Una alerta, un aviso, un mecanismo de defensa, nos previene ante algo malo o peligroso.	1	4,35
	2. Un sentimiento, una emoción que no consigues superar.	0	0
	3. Algo que tienes que superar, es algo que tienes que afrontar.	1	4,35
	4. Una preocupación, nos produce nervios, ansiedad, nos paraliza, emoción o sensación de miedo (descripción de las reacciones físicas y emocionales).	9	39,13
	5. Algo malo, negativo, algo que no gusta, lo que no quieres experimentar.	6	26,09
	6. Reacción buena/positiva.	1	4,35
	7. Reacción con aspectos positivos y negativos	3	13,04
	8. Una tontería, algo a lo que no deberíamos darle importancia.	0	0
	9. Perder a alguien.	2	8,69
	10. El rechazo, que no te quieran.	0	0
	Total	23	100



En éste grupo más del 75% de las opiniones respecto a la conceptualización del miedo se centran en tres respuestas fundamentales, la mayoritaria es la descripción del miedo a través de la reactividad física, seguida de la comparación del miedo con algo que nos desagrada y queremos evitar, por último la tercera respuesta mayoritaria (13%) señala aspectos positivos y negativos del miedo. Es igualmente significativo el menor índice de respuestas en torno al miedo como mecanismo de defensa, y es también significativo el índice de respuestas que comparan el miedo con el hecho de perder a alguien cercano, representa alrededor del 9% del total.

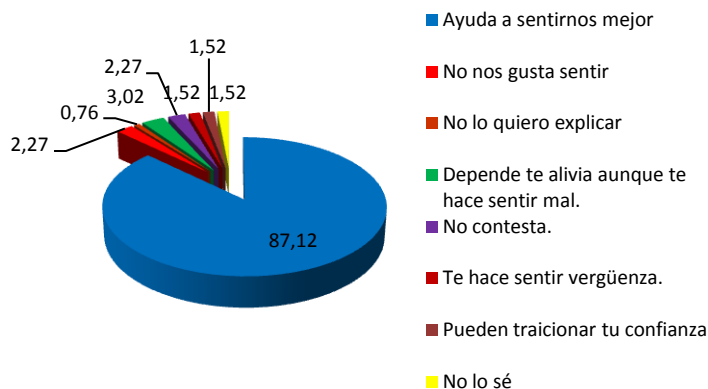
B.1. ¿Es bueno hablar de nuestros miedos?										
Sí	%	No	%	Depende	%	No lo sé	%	No contesta	%	Total
115	87,12	10	7,57	3	2,27	2	1,52	2	1,52	132



La opinión del alumnado en torno a la cuestión del valor de tratar los miedos a través del diálogo es claramente a favor, en una amplia mayoría (87%) consideran que es bueno compartir nuestros miedos con otra persona. En torno a un 8% de los participantes, opina sin embargo que no es conveniente compartir nuestros miedos con los demás. Un 2% opina que dependerá de las circunstancias el valor de compartir nuestros miedos.

Pasamos a continuación a resumir los motivos por los que los alumnos y alumnas han respondido positiva o negativamente a la cuestión.

B.2. ¿Por qué?	Respuestas Total	Alumnos que contestan al ítem	%
	1. Sentirte mejor y a no sentirte solo. Desahogo, buscar soluciones, superar tus miedos.	115	87,12
	2. Hace recordar el pasado y te sientes mal. Algo que no te gusta sentir.	3	2,27
	3. No lo quiero explicar.	1	0,76
	4. Depende, hace sentir mal pero también alivia.	4	3,02
	5. No contesta.	3	2,27
	6. No porque te hace sentir vergüenza	2	1,52
	7. No porque pueden traicionar tu confianza.	2	1,52
	8. No lo sé	2	1,52
	Total	23	100



La totalidad de los participantes que otorgan un valor positivo a compartir nuestros miedos con otra persona indican que el hecho de poder hablar de las experiencias que nos causan miedo nos ayuda a

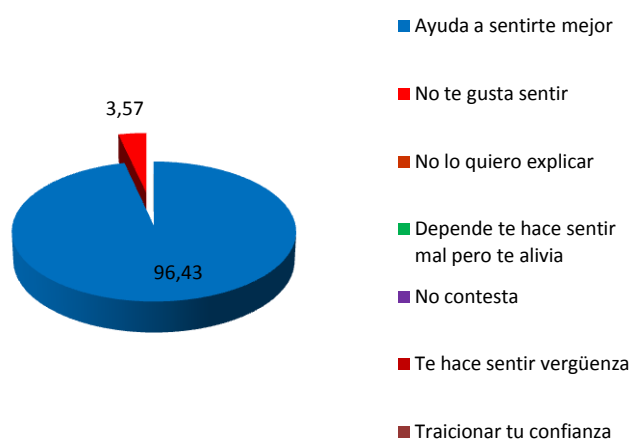
relajarnos, nos hace sentir acompañados y se experimenta una sensación de alivio o desahogo, además destacan la posibilidad que ofrece compartir nuestras experiencias en la búsqueda de soluciones a las contingencias cotidianas.

Los participantes que consideraron que el valor de compartir nuestros miedos depende de la situación indican, además, la dualidad emocional que experimentamos cuando relatamos nuestros miedos y por ende, en parte los revivimos, frente al alivio que representa el hecho de objetivar en la conversación la emoción que experimentamos.

Los alumnos y alumnas que consideran que posee un valor negativo conversar acerca de nuestros miedos destacan fundamentalmente la vergüenza como emoción ligada a compartir el miedo con otros. También indican el riesgo de compartir dichos sentimientos con otras personas en lo que respecta a desvelar dicha información.

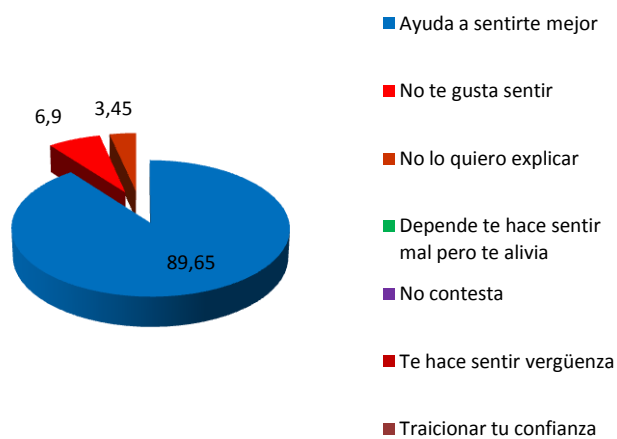
Si comparamos los datos obtenidos entre los distintos grupos, no observamos diferencias sustanciales en las respuestas obtenidas, al contrario que el ítem anterior. Aunque sí podemos apreciar ciertas variaciones:

	Respuestas 1ªA	Alumnos que contestan al ítem	%
B.2. ¿Por qué?	1. Te ayuda a sentirte mejor y a no sentirte solo. Te desahoga, compartes lo que te asusta para buscar soluciones y superar tus miedos.	27	96,43
	2. Te hace recordar el pasado y te sientes mal. Es algo que no te gusta sentir.	1	3,57
	3. No lo quiero explicar.	0	0
	4. Depende, te hace sentir mal pero también te alivia.	0	0
	5. No contesta.	0	0
	6. No porque te hace sentir vergüenza	0	0
	7. No porque pueden traicionar tu confianza.	0	0
	8. No lo sé	0	0
	Total	28	100



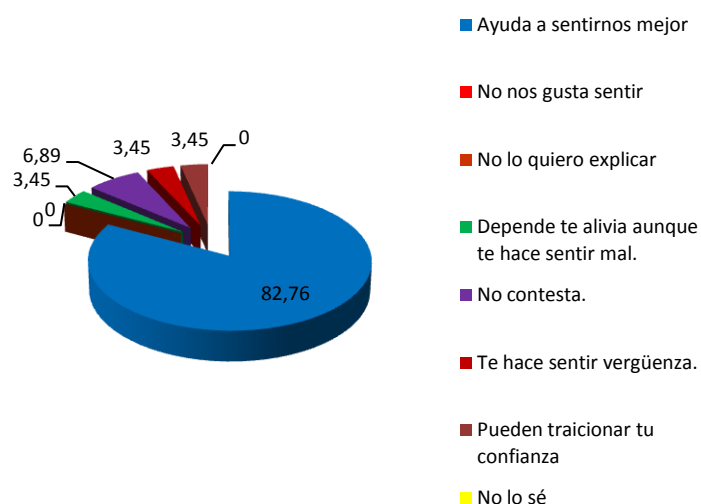
Podemos apreciar que en éste grupo los que otorgan un valor positivo a compartir nuestros miedos es mayor al índice general, llegando a alcanzar el 96%, Además no encontramos ninguna respuesta negativa, sólo registramos un 3,6% de las respuestas que señalan aspectos positivos y negativos en el hecho de conversar sobre el miedo.

	Respuestas 1ºB	Alumnos que contestan al ítem	%
B.2. ¿Por qué?	1. Te ayuda a sentirte mejor y a no sentirte solo. Te desahoga, compartes lo que te asusta para buscar soluciones y superar tus miedos.	26	89,65
	2. Te hace recordar el pasado y te sientes mal. Es algo que no te gusta sentir.	2	6,90
	3. No lo quiero explicar.	1	3,45
	4. Depende, te hace sentir mal pero también te alivia.	0	0
	5. No contesta.	0	0
	6. No porque te hace sentir vergüenza	0	0
	7. No porque pueden traicionar tu confianza.	0	0
	8. No lo sé	0	0
	Total	29	100



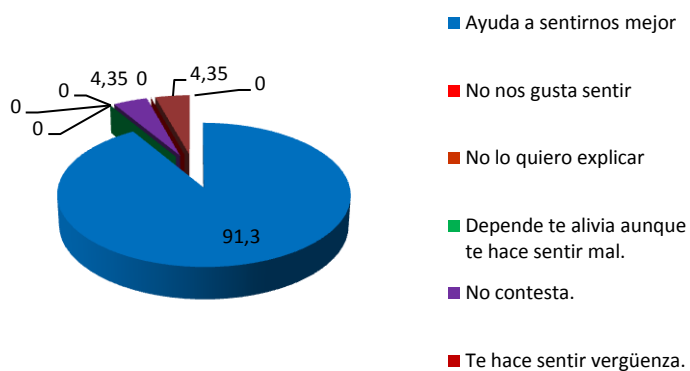
En el grupo B el índice de respuestas positivas es similar ligeramente superior al índice total, y destacamos un 3,5% que indica no querer responder a la cuestión.

	Respuestas 1ºC	Alumnos que contestan al ítem	%
B.2. ¿Por qué?	1. Te ayuda a sentirte mejor y a no sentirte solo. Te desahoga, compartes lo que te asusta para buscar soluciones y superar tus miedos.	24	82,76
	2. Te hace recordar el pasado y te sientes mal. Es algo que no te gusta sentir.	0	0
	3. No lo quiero explicar.	0	0
	4. Depende, te hace sentir mal pero también te alivia.	1	3,45
	5. No contesta.	2	6,89
	6. No porque te hace sentir vergüenza	1	3,45
	7. No porque pueden traicionar tu confianza.	1	3,45
	8. No lo sé	0	0
	Total	29	100



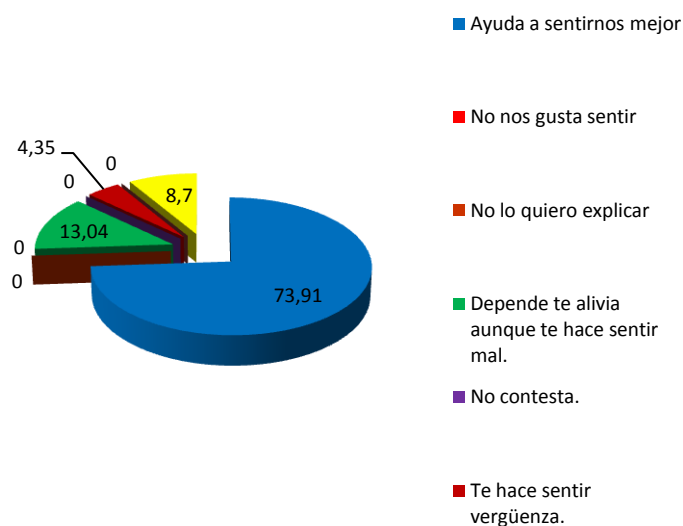
En el presente grupo lo más destacable en relación con el resto son las respuestas obtenidas englobadas en compartir el miedo como algo que te avergüenza (3,5%) y los que temen que la información ofrecida sea compartida con otros.

	Respuestas 1ºD	Alumnos que contestan al ítem	%
B.2. ¿Por qué?	1. Te ayuda a sentirte mejor y a no sentirte solo. Te desahoga, compartes lo que te asusta para buscar soluciones y superar tus miedos.	21	91,30
	2. Te hace recordar el pasado y te sientes mal. Es algo que no te gusta sentir.	0	0
	3. No lo quiero explicar.	0	0
	4. Depende, te hace sentir mal pero también te alivia.	0	0
	5. No contesta.	1	4,35
	6. No porque te hace sentir vergüenza	0	0
	7. No porque pueden traicionar tu confianza.	1	4,35
	8. No lo sé	0	0
	Total	23	100



En el grupo D el porcentaje de respuestas que aluden a los aspectos positivos de compartir nuestros miedos es ligeramente superior a la total (91%) el resto o no contesta o aluden a la desconfianza.

	Respuestas 1ºE	Alumnos que contestan al ítem	%
B.2. ¿Por qué?	1. Te ayuda a sentirte mejor y a no sentirte solo. Te desahoga, compartes lo que te asusta para buscar soluciones y superar tus miedos.	17	73,91
	2. Te hace recordar el pasado y te sientes mal. Es algo que no te gusta sentir.	0	0
	3. No lo quiero explicar.	0	0
	4. Depende, te hace sentir mal pero también te alivia.	3	13,04
	5. No contesta.	0	0
	6. No porque te hace sentir vergüenza	1	4,35
	7. No porque pueden traicionar tu confianza.	0	0
	8. No lo sé	2	8,70
	Total	23	100

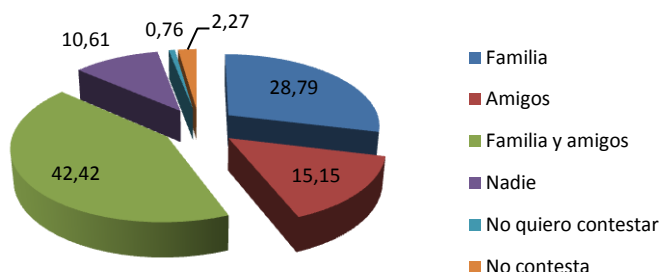


En este grupo lo más significativo es una leve diferencia en cuanto a que atribuyen al valor de compartir nuestros miedos la dependencia a las circunstancias que lo rodean. También aparece la vergüenza como sentimiento asociado a compartir el miedo con otro. Por último señalamos el índice registrado cercano al 9% que indican no saber si el hecho de compartir nuestros miedos posee un valor positivo o negativo.

Inciendiando nuevamente en la tendencia general de opinión a considerar de forma positiva el acto de compartir los miedos, a través del diálogo, con el otro, queremos remarcar la experiencia que los participantes comparten respecto a las propiedades de alivio, descarga de tensiones o desahogo que encuentran en el propio acto, así como estrategia en la objetivación del objeto que causa el miedo con el fin de buscar soluciones al conflicto emocional que genera.

Pasamos a continuación al siguiente ítem.

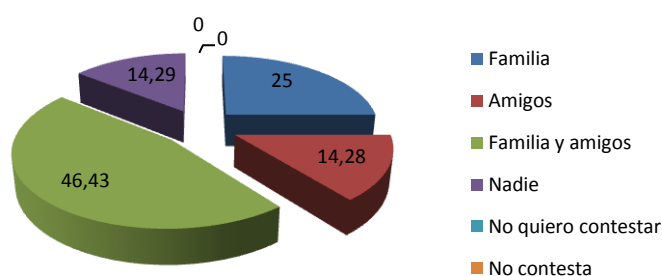
C. Comparto mis miedos con ...	Respuestas Totales	Alumnos	%
	1. Familia.	38	28,79
	2. Amigos.	20	15,15
	3. Familia y amigos	56	42,42
	4. Con nadie	14	10,61
	5. No quiero contestar	1	0,76
	6. No contesta	3	2,27
Total		132	100



Del siguiente registro de respuestas, ofrecidas por la totalidad de los integrantes de los distintos grupos, destacamos el papel fundamental que se le otorga a la familia a la hora de compartir nuestros temores. En total la familia es señalada por un 71,2% del total de la muestra, de los cuales el 42,4% otorgan la misma importancia al círculo de amigos. Alrededor de un 15% comparte estos miedos sólo con el círculo de amistades, y destacamos el 11% de las respuestas que indican no compartir sus temores con nadie.

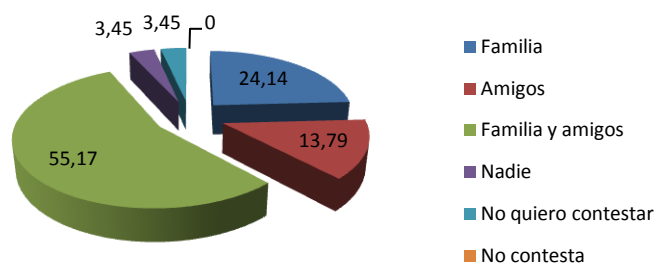
Comparando las respuestas por grupo, observamos:

C. Comparto mis miedos con ...	Respuestas 1º A	Alumnos	%
	1. Familia.	7	25
	2. Amigos.	4	14,28
	3. Familia y amigos	13	46,43
	4. Con nadie	4	14,29
	5. No quiero contestar	0	0
	6. No contesta	0	0
Total		28	100



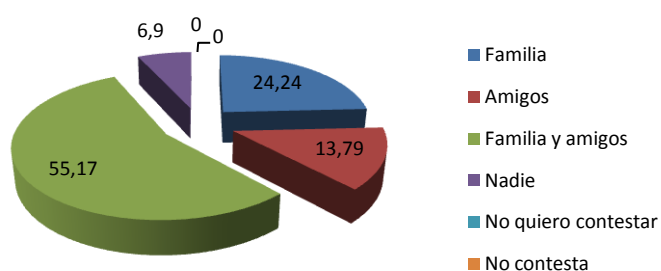
En el grupo A, los porcentajes relativos a la familia y el círculo de amistades, es similar al total, el ligeramente superior el índice de los que indican no compartir sus miedos con nadie.

C. Comparto mis miedos con ...	Respuestas 1º B	Alumnos	%
	1. Familia.	7	24,14
	2. Amigos.	4	13,79
	3. Familia y amigos	16	55,17
	4. Con nadie	1	3,45
	5. No quiero contestar	1	3,45
	6. No contesta	0	0
	Total	29	100



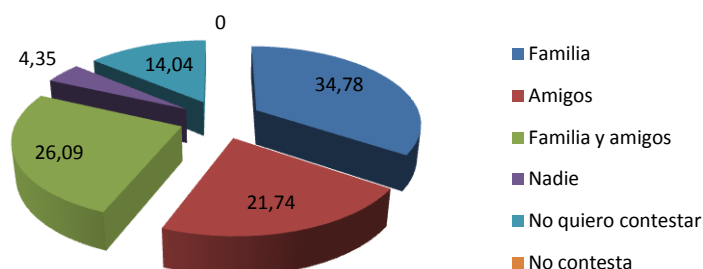
Los participantes del grupo B superan en un pequeño porcentaje al índice general en la opinión de equiparar los amigos y la familia en el acto de compartir nuestros miedos.

C. Comparto mis miedos con ...	Respuestas 1º C	Alumnos	%
	1. Familia.	7	24,14
	2. Amigos.	4	13,79
	3. Familia y amigos	16	55,17
	4. Con nadie	2	6,90
	5. No quiero contestar	0	0
	6. No contesta	0	0
	Total	29	100



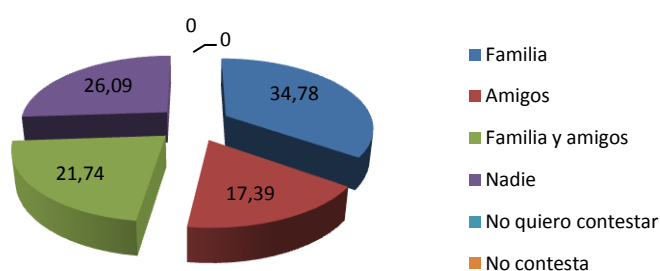
La distribución de los porcentajes respecto a las opiniones del alumnado del grupo C, al igual que el anterior grupo, presenta un leve mayor porcentaje de respuestas que atribuyen la misma importancia a la familia que al grupo de amigos. Los participantes que indican no compartir sus miedos representa, aproximadamente, el 7% del grupo.

C. Comparto mis miedos con ...	Respuestas 1º D	Alumnos	%
	1. Familia.	8	34,78
	2. Amigos.	5	21,74
	3. Familia y amigos	6	26,09
	4. Con nadie	1	4,35
	5. No quiero contestar	3	13,04
	6. No contesta	0	0
	Total	23	100



En grupo D posee unos índices de porcentajes en las respuestas ligeramente distintos al general, por un lado son menores los índices que se registran en la familia y levemente superiores al grupo de amistades, lo más relevante es el porcentaje de participantes que no quieren contestar, correspondiente al 14%.

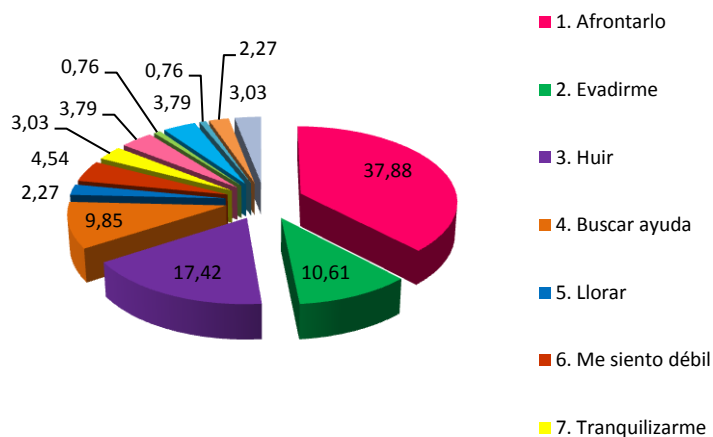
C. Comparto mis miedos con ...	Respuestas 1º E	Alumnos	%
	1. Familia.	8	34,78
	2. Amigos.	4	17,39
	3. Familia y amigos	5	21,74
	4. Con nadie	6	26,09
	5. No quiero contestar	0	0
	6. No contesta	0	0
	Total	23	100



El grupo E presenta una diferencia sustancial en el porcentaje de participantes que no comparten sus miedos con alguien (26%), El resto de las respuestas también poseen variaciones pero no son sustanciales, eligiendo en primer lugar a la familia como apoyo y en segundo al grupo de amistades.

En el siguiente ítem observamos que:

D. ¿Qué hago cuando tengo miedo?	Respuestas Totales	Alumnos que contestan al ítem	%
	1. Afrontarlo, enfrentarme a él, intentar superarlo, pensar cómo actuar.	50	37,88
	2. Evadirme, olvidarme, distraerme con otra cosa.	14	10,61
	3. Esconderme, huir, evitarlo	23	17,42
	4. Buscar ayuda.	13	9,85
	5. Llorar, gritar.	3	2,27
	6. Me siento débil	6	4,54
	7. Tranquilizarme.	4	3,03
	8. Me paralizó.	5	3,79
	9. Nada	1	0,76
	10. Depende.	5	3,79
	11. Me pongo nervioso/a	1	0,76
	12. No lo sé.	3	2,27
	13. No contesta.	4	3,03
	Total	132	100

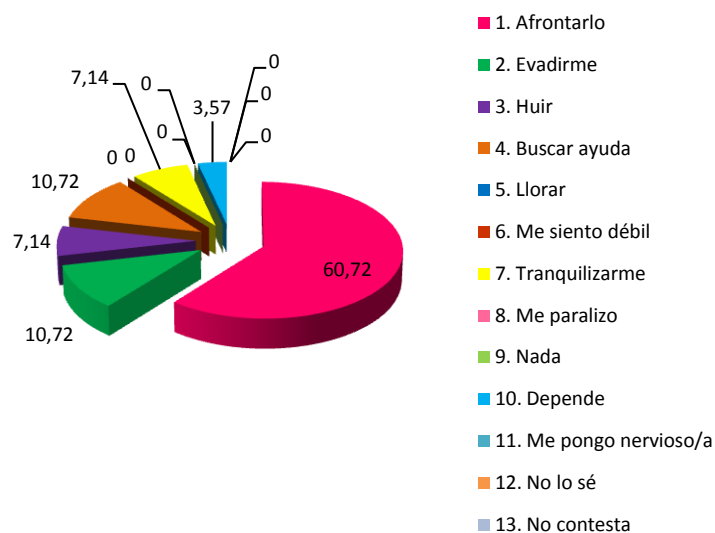


Respecto a la pregunta en relación a lo que los participantes hacen cuando sienten miedo, hallamos en las respuestas totales un amplio abanico de opciones, de las cuales la mayoritaria se corresponde con enfrentarse con dicho sentimiento e intentar buscar la forma de superarlo (aproximadamente el 38%). La siguiente respuesta registrada en mayor número es la que se corresponde con la huida o con la evasión. También es significativo el número de participantes que buscan ayuda, seguido de los que indican sentirse débiles o paralizados por dicha emoción.

En porcentajes inferiores encontramos respuestas como llorar, e intentar buscar la tranquilidad. Por último se encuentra las respuestas de participantes que indican no hacer nada, o los que no desean contestar (cuyo índice asciende a un 3%).

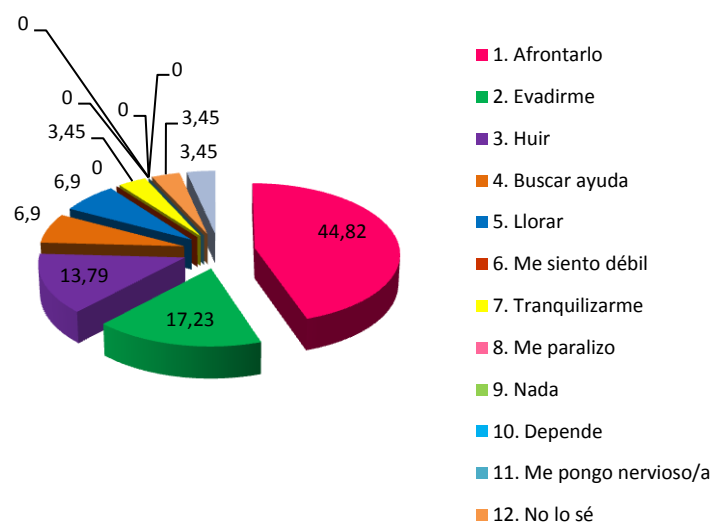
Atendiendo a la relación de puntuaciones por grupos, podemos observar:

D. ¿Qué hago cuando tengo miedo?	Respuestas 1º A	Alumnos que contestan al ítem	%
	1. Afrontarlo, enfrentarme a él, intentar superarlo, pensar cómo actuar.	17	60,72
	2. Evadirme, olvidarme, distraerme con otra cosa.	3	10,72
	3. Esconderme, huir, evitarlo	2	7,14
	4. Buscar ayuda.	3	10,72
	5. Llorar, gritar.	0	0
	6. Me siento débil	0	0
	7. Tranquilizarme.	2	7,14
	8. Me paralizó.	0	0
	9. Nada	0	0
	10. Depende.	1	3,57
	11. Me pongo nervioso	0	0
	12. No lo sé.	0	0
	13. No contesta.	0	0
	Total	28	100



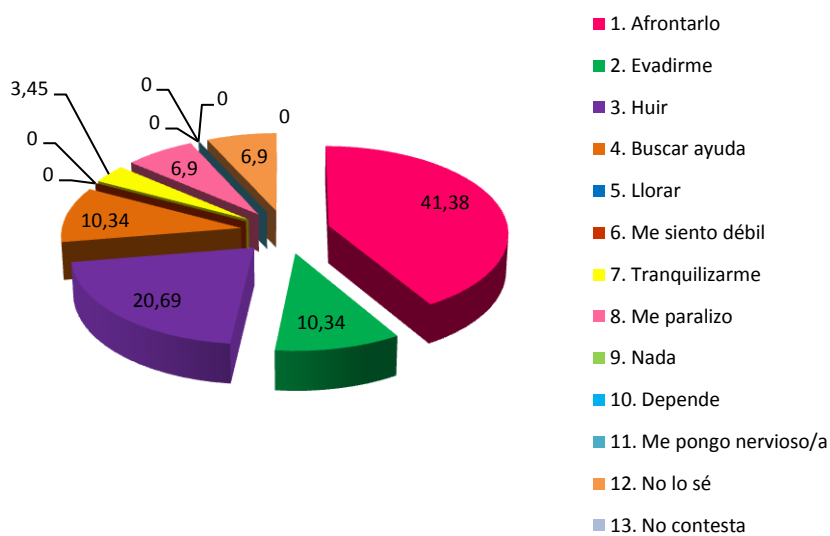
En el grupo A encontramos diferencias sustanciales en la primera de las opciones, comparándolo con el índice general, en éste caso el porcentaje de participantes que indica enfrentarse al miedo y buscar soluciones asciende al 61%, siendo un 27% más elevado que el general, en detrimento del resto de respuestas que registran índices levemente inferiores. Las respuestas restantes se agrupan en torno a huir y evadirse, tranquilizarse y actuar dependiendo de la situación.

D. ¿Qué hago cuando tengo miedo?	Respuestas 1º B	Alumnos que contestan al ítem	%
	1. Afrontarlo, enfrentarme a él, intentar superarlo, pensar cómo actuar.	13	44,82
	2. Evadirme, olvidarme, distraerme con otra cosa.	5	17,23
	3. Esconderme, huir, evitarlo	4	13,79
	4. Buscar ayuda.	2	6,90
	5. Llorar, gritar.	2	6,90
	6. Me siento débil	0	0
	7. Tranquilizarme.	1	3,45
	8. Me paraliza.	0	0
	9. Nada	0	0
	10. Depende.	0	0
	11. Me pongo nervioso	0	0
	12. No lo sé.	1	3,45
	13. No contesta.	1	3,45
	Total	29	100



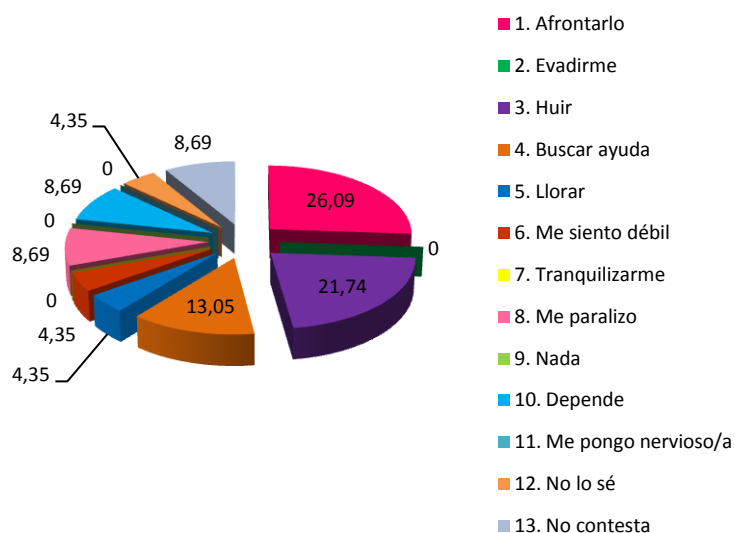
En el grupo B encontramos índices ligeramente superiores al índice general en las respuestas de afrontamiento, los índices de huída y evasión son en líneas generales similares, y el resto de respuestas se agrupan en porcentajes del 7% correspondientes a buscar ayuda y llorar o gritar, y con alrededor del 3% las opciones de buscar ayuda o la de no saber qué hacer ante dicha situación.

D. ¿Qué hago cuando tengo miedo?	Respuestas 1º C	Alumnos que contestan al ítem	%
	1. Afrontarlo, enfrentarme a él, intentar superarlo, pensar cómo actuar.	12	41,38
	2. Evadirme, olvidarme, distraerme con otra cosa.	3	10,34
	3. Esconderme, huir, evitarlo	6	20,69
	4. Buscar ayuda.	3	10,34
	5. Llorar, gritar.	0	0
	6. Me siento débil	0	0
	7. Tranquilizarme.	1	3,45
	8. Me paraliza.	2	6,90
	9. Nada	0	0
	10. Depende.	0	0
	11. Me pongo nervioso	0	0
	12. No lo sé.	2	6,90
	13. No contesta.	0	0
	Total	29	100



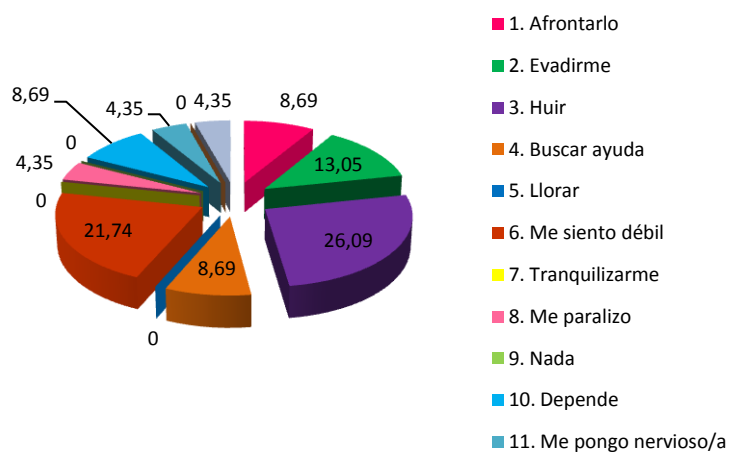
En el presente grupo observamos una distribución de las puntuaciones similar a la general, la diferencia más significativa se encuentra en el índice de respuestas asociadas al desconocimiento de cómo actuar en las situaciones de miedo, que ascienden aquí al 7% de los participantes.

D. ¿Qué hago cuando tengo miedo?	Respuestas 1º D	Alumnos que contestan al ítem	%
	1. Afrontarlo, enfrentarme a él, intentar superarlo, pensar cómo actuar.	6	26,09
	2. Evadirme, olvidarme, distraerme con otra cosa.	0	0
	3. Esconderme, huir, evitarlo	5	21,74
	4. Buscar ayuda.	3	13,05
	5. Llorar, gritar.	1	4,35
	6. Me siento débil	1	4,35
	7. Tranquilizarme.	0	0
	8. Me paralizó.	2	8,69
	9. Nada	0	0
	10. Depende.	2	8,69
	11. Me pongo nervioso	0	0
	12. No lo sé.	1	4,35
	13. No contesta.	2	8,69
	Total	23	100



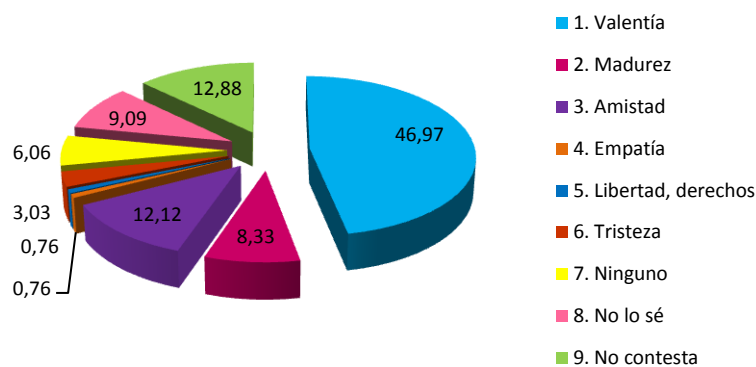
En el grupo D observamos un porcentaje significativamente inferior al porcentaje general respecto a las respuestas de afrontamiento, también son inferiores aunque en menor medida las registradas respecto a la huida o evitación del miedo. Son sensiblemente superiores los porcentajes referentes a buscar ayuda (13%) o paralizarse (9%), y es significativamente superior el porcentaje asociado con la respuesta que indica no saber qué hacer en dicha situación (9%).

D. ¿Qué hago cuando tengo miedo?	Respuestas 1º E	Alumnos que contestan al ítem	%
	1. Afrontarlo, enfrentarme a él, intentar superarlo, pensar cómo actuar.	2	8,69
	2. Evadirme, olvidarme, distraerme con otra cosa.	3	13,05
	3. Esconderme, huir, evitarlo	6	26,09
	4. Buscar ayuda.	2	8,69
	5. Llorar, gritar.	0	0
	6. Me siento débil	5	21,74
	7. Tranquilizarme.	0	0
	8. Me paralizó.	1	4,35
	9. Nada	0	0
	10. Depende.	2	8,69
	11. Me pongo nervioso	1	4,35
	12. No lo sé.	0	0
	13. No contesta.	1	4,35
	Total	23	100



Lo más relevante en este grupo es la sustancial diferencia en los porcentajes relativos al afrontamiento del miedo, que en este grupo no llega al 9%, siendo las respuestas más repetidas la de evitación o huida y la de sentirse débil ante la situación.

E. En torno al miedo se pueden descubrir valores como...	Respuestas Totales	Alumnos que contestan al ítem	%
	1. La superación de nuestros miedos y de nosotros mismos, la valentía.	62	46,97
	2. Descubres cómo enfrentarte a los problemas, madurar, el aprendizaje continuo.	11	8,33
	3. Amistad, el valor de la compañía.	16	12,12
	4. Empatía	1	0,76
	5. La libertad, los derechos	1	0.76
	6. La tristeza, la vergüenza.	4	3.03
	7. Ninguno	8	6.06
	8. No lo sé	12	9,09
	9. No contesta.	17	12,88
	Total	132	100

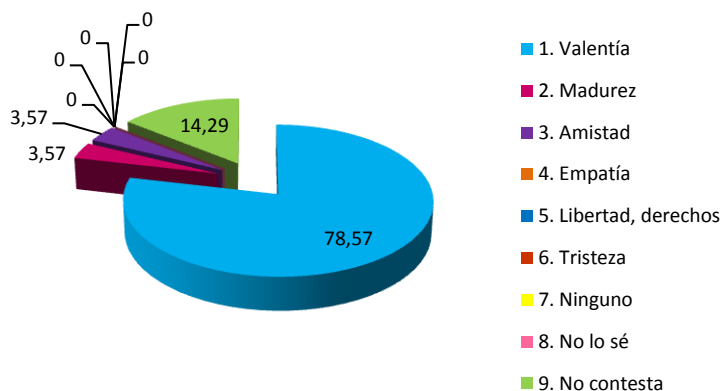


Respecto a la pregunta de qué valores podemos descubrir en torno al miedo, la distribución de los porcentajes generales revela que casi la mitad de la muestra (47%) coincide en señalar la valentía y la superación de nuestros miedos como el principal valor que podemos extraer, le sigue con un 12% las respuestas asociadas a valorar la amistad y la compañía, el siguiente lugar (alrededor del 8%) encontramos los que opinan que el valor que podemos extraer de la experiencia del miedo es el aprendizaje que se extrae y que relacionan con la madurez. En lugares menos significativos aparecen opiniones que se refieren a la tristeza y a la vergüenza (3%) y aquellos que consideran que no podemos extraer ningún valor de la experiencia emocional del miedo (6%).

Por último podemos observar que el porcentaje de participantes que indican no saber si podemos extraer algún valor del miedo es de un 9%.

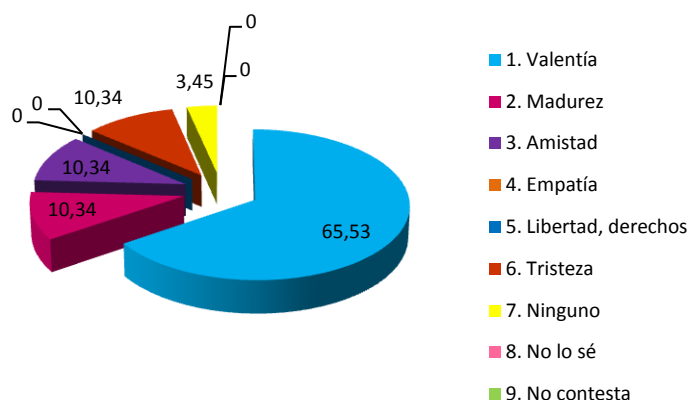
Pasamos, a continuación, a detenernos brevemente en la descripción de las puntuaciones obtenidas en cada grupo.

E. En torno al miedo se pueden descubrir valores como...	Respuestas 1º A	Alumnos que contestan al ítem	%
	1. La superación de nuestros miedos y de nosotros mismos, la valentía.	22	78,57
	2. Descubres cómo enfrentarte a los problemas, madurar, el aprendizaje continuo.	1	3,57
	3. Amistad, el valor de la compañía.	1	3,57
	4. Empatía	0	0
	5. La libertad, los derechos	0	0
	6. La tristeza, la vergüenza.	0	0
	7. Ninguno	0	0
	8. No lo sé	0	0
	9. No contesta.	4	14,29
	Total	28	100



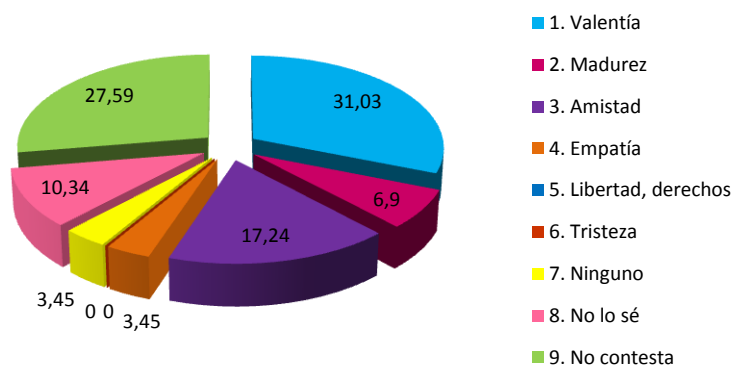
En el grupo A las respuestas se encuentra agrupadas en torno a cuatro de las opciones. En primer lugar encontramos la valentía (cuyo porcentaje es significativamente superior al total, alrededor del 79%) como el principal valor que podemos extraer de la experiencia emocional del miedo, en segundo lugar, un 14% del grupo prefiere no contestar a la pregunta, y con igual porcentaje (3,6%), indican por un lado que son valores relacionados con el aprendizaje, y por otro con la amistad, los principales valores que podemos extraer.

E. En torno al miedo se pueden descubrir valores como...	Respuestas 1º B	Alumnos que contestan al ítem	%
	1. La superación de nuestros miedos y de nosotros mismos, la valentía.	19	65,53
	2. Descubres cómo enfrentarte a los problemas, madurar, el aprendizaje continuo.	3	10,34
	3. Amistad, el valor de la compañía.	3	10,34
	4. Empatía	0	0
	5. La libertad, los derechos	0	0
	6. La tristeza, la vergüenza.	3	10,34
	7. Ninguno	1	3,45
	8. No lo sé	0	0
	9. No contesta.	0	0
	Total	29	100



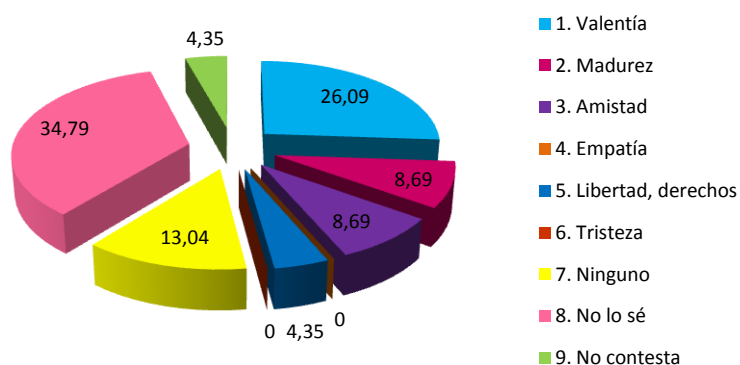
Los porcentajes obtenidos en el grupo B poseen también algunas diferencias, a tener en cuenta, en comparación con las puntuaciones totales. Por un lado es más alta la proporción de alumnos y alumnas que opinan que la valentía es el principal valor que podemos extraer, en porcentaje similar al total encontramos los valores relacionados con el aprendizaje y la amistad, en inferior porcentaje encontramos aquellos que indican no saber qué valores podemos extraer de la emoción del miedo.

E. En torno al miedo se pueden descubrir valores como...	Respuestas 1º C	Alumnos que contestan al ítem	%
	1. La superación de nuestros miedos y de nosotros mismos, la valentía.	9	31,03
	2. Descubres cómo enfrentarte a los problemas, madurar, el aprendizaje continuo.	2	6,90
	3. Amistad, el valor de la compañía.	5	17,24
	4. Empatía	1	3,45
	5. La libertad, los derechos	0	0
	6. La tristeza, la vergüenza.	0	0
	7. Ninguno	1	3,45
	8. No lo sé	3	10,34
	9. No contesta.	8	27,59
	Total	29	100



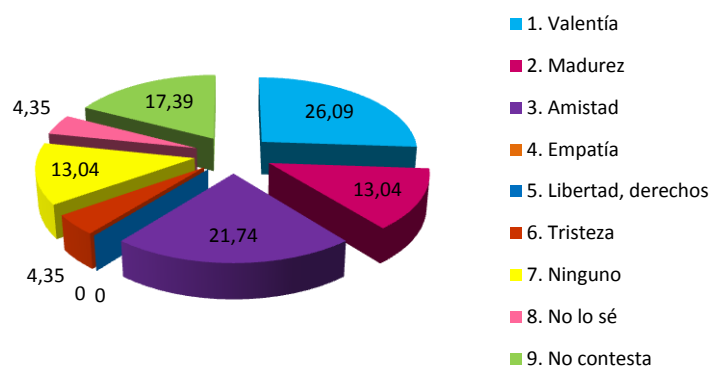
En el grupo C la respuesta más veces mencionada es la relativa a la valentía y la superación como principales valores que podemos extraer en torno a la experiencia emocional del miedo, no obstante, la proporción de respuestas es significativamente inferior a las puntuaciones totales (31%), siendo sensiblemente superiores los porcentajes de respuestas que señalan la amistad como principal valor. Tenemos que señalar en índice mayor de alumnos y alumnas del grupo que prefieren no contestar, así como el también, mayor índice de respuestas, que indican no saberlo.

E. En torno al miedo se pueden descubrir valores como...	Respuestas 1º D	Alumnos que contestan al ítem	%
	1. La superación de nuestros miedos y de nosotros mismos, la valentía.	6	26,09
	2. Descubres cómo enfrentarte a los problemas, madurar, el aprendizaje continuo.	2	8,69
	3. Amistad, el valor de la compañía.	2	8,69
	4. Empatía	0	0
	5. La libertad, los derechos	1	4,35
	6. La tristeza, la vergüenza.	0	0
	7. Ninguno	3	13,04
	8. No lo sé	8	34,79
	9. No contesta.	1	4,35
	Total	23	100



En el grupo D podemos observar a simple vista que la relación de porcentajes es distinta al resto de grupos, por un lado encontramos que la respuesta más elegida en el grupo es la de no saber qué valores podemos extraer de la experiencia del miedo con un 35%, aproximadamente, en segundo lugar aparece la valentía como valor a extraer con un 26%, le sigue un 14% de los que opinan que no se puede extraer valor alguno del miedo y, por último en igual proporción, encontramos las que indican que son la amistad y la madurez los principales valores de la emoción del miedo.

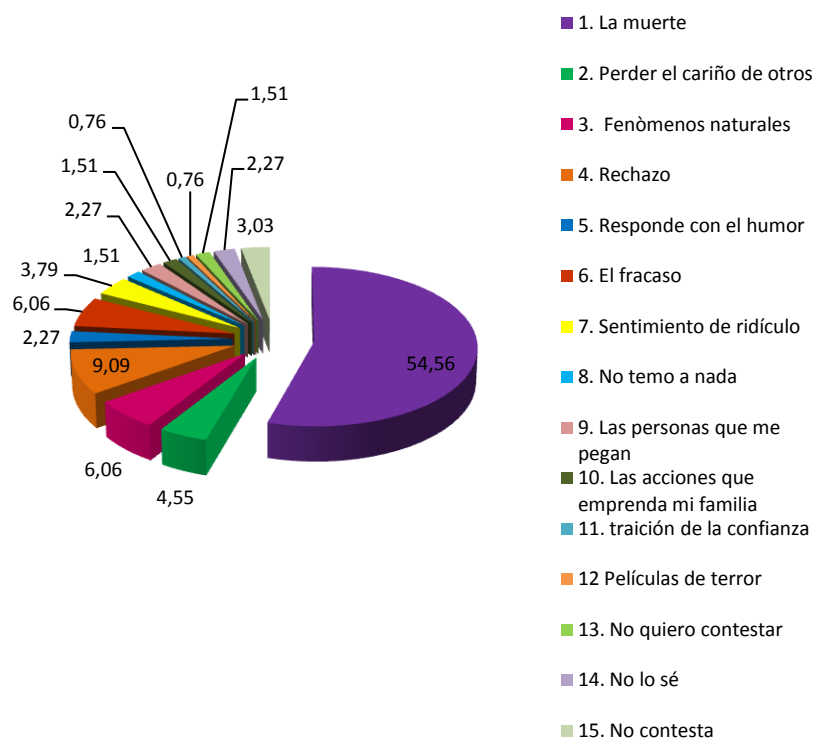
E. En torno al miedo se pueden descubrir valores como...	Respuestas 1º E	Alumnos que contestan al ítem	%
	1. La superación de nuestros miedos y de nosotros mismos, la valentía.	6	26,09
	2. Descubres cómo enfrentarte a los problemas, madurar, el aprendizaje continuo.	3	13,04
	3. Amistad, el valor de la compañía.	5	21,74
	4. Empatía	0	0
	5. La libertad, los derechos	0	0
	6. La tristeza, la vergüenza.	1	4,35
	7. Ninguno	3	13,04
	8. No lo sé	1	4,35
	9. No contesta.	4	17,39
	Total	23	100



El grupo E también presenta algunas diferencias que podemos señalar, por un lado se mantiene en primer lugar el número de alumnos y alumnas que consideran la valentía como el valor principal, sin embargo, el porcentaje es inferior (26%). La amistad es la segunda opinión más señalada, en la que el porcentaje es mayor (22%). También mayor es la proporción del grupo que opinan que no podemos extraer ningún valor (13%), así como el de participantes que prefieren no contestar (17%).

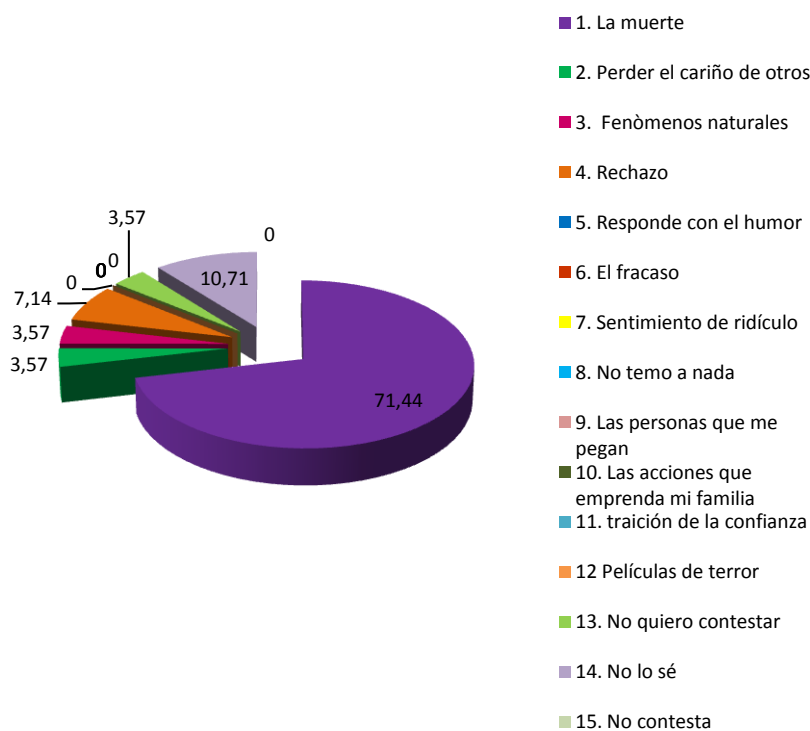
Pasamos a observar el siguiente ítem.

F. Lo que más temo es...	Respuestas Totales	Alumnos que contestan al ítem	%
	1. La muerte, la pérdida de nuestros seres queridos.	72	54,56
	2. Perder el amor y el cariño de la gente que queremos.	6	4,55
	3. Elementos de la naturaleza (animales, oscuridad...)	8	6,06
	4. El rechazo, quedarme solo.	12	9,09
	5. Responde con el humor	3	2,27
	6. Ser débil, no poder afrontar algo, el fracaso	8	6,06
	7. Hacer el ridículo delante de otros, sentir vergüenza	5	3,79
	8. No temo a nada	2	1,51
	9. Las personas que pegan o abusan de otro, (personas que me pegan)	3	2,27
	10. Mi familia, las acciones que lleven a cabo.	2	1,51
	11. A que traicionen mi confianza.	1	0,76
	12. Películas de terror	1	0,76
	13. No quiero contestar	2	1,51
	14. No lo sé.	3	2,27
	15. No contesta.	4	3,03
	Total	132	100



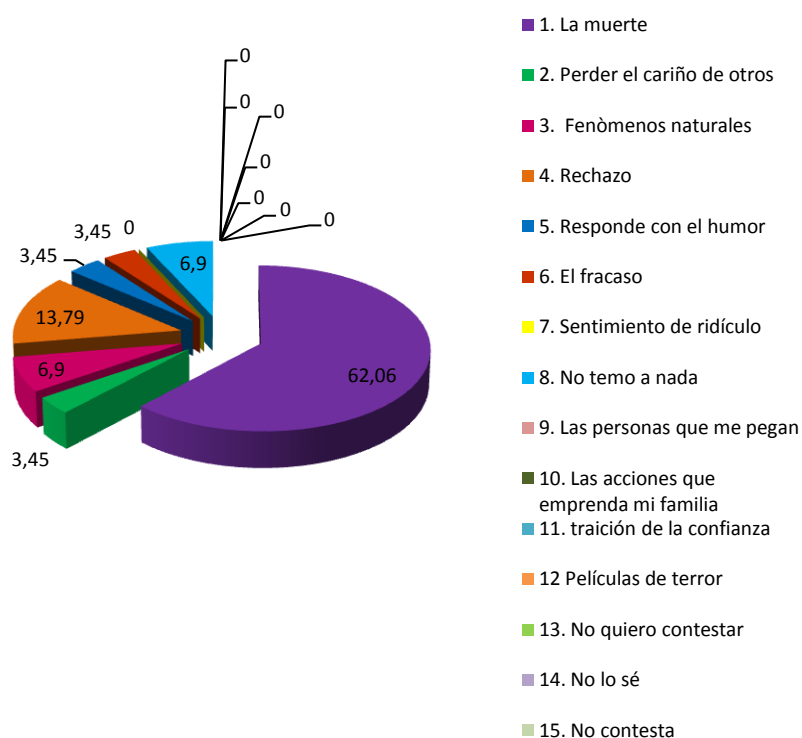
En éste ítem la muerte aparece como principal temor con un porcentaje superior al 50%, el resto de las trece respuestas ofrecidas por la totalidad de los grupos se distribuye en porcentajes que no superan el 10%, siendo entre ellos el más significativo el miedo al rechazo.

F. Lo que más temo es...	Respuestas 1º A	Alumnos que contestan al ítem	%
	1. La muerte, la pérdida de nuestros seres queridos.	20	71,44
	2. Perder el amor y el cariño de la gente que queremos.	1	3,57
	3. Elementos de la naturaleza (animales, oscuridad...)	1	3,57
	4. El rechazo, quedarme solo.	2	7,14
	5. Responde con el humor	0	0
	6. Ser débil, no poder afrontar algo, el fracaso	0	0
	7. Hacer el ridículo delante de otros, sentir vergüenza	0	0
	8. No temo a nada	0	0
	9. Las personas que pegan o abusan de otro, (personas que me pegan)	0	0
	10. Mi familia, las acciones que lleven a cabo.	0	0
	11. A que traicionen mi confianza.	0	0
	12. Películas de terror	0	0
	13. No quiero contestar	1	3,57
	14. No lo sé.	3	10,71
	15. No contesta.	0	0
	Total	28	100



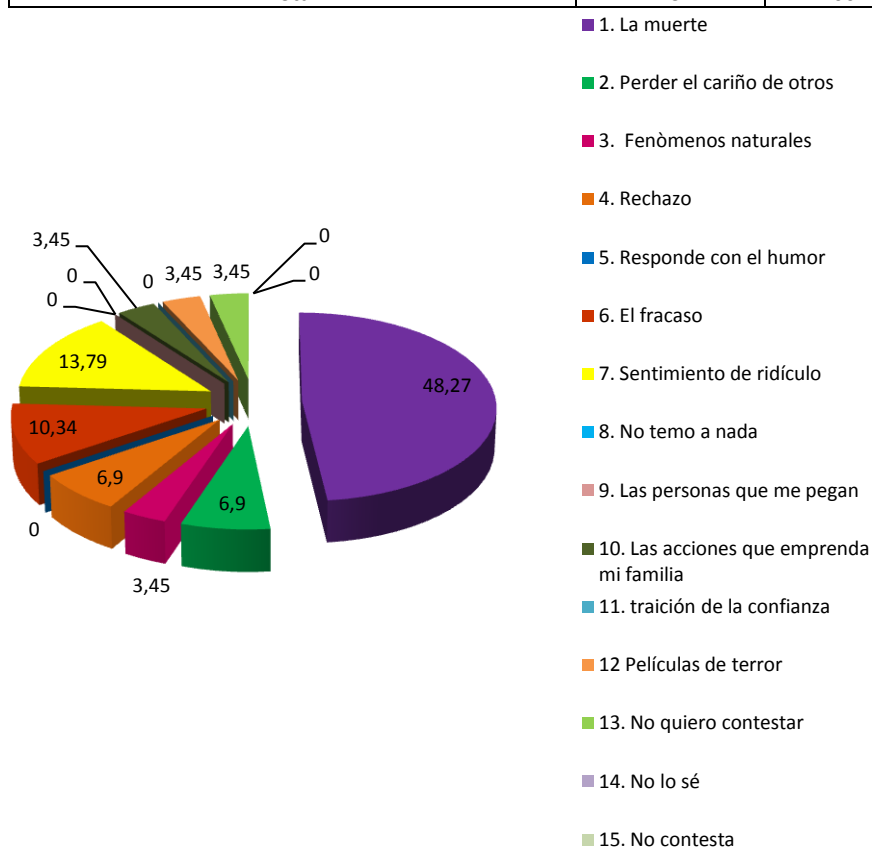
El grupo A presenta un porcentaje muy superior en la elección de la muerte como principal temor (71%), a éste le sigue, con un 11% aproximadamente, la proporción a los alumnos y alumnas que indican no saber qué es lo que más miedo les provoca, es ligeramente inferior el porcentaje correspondiente a la elección del rechazo. El resto de las puntuaciones se agrupan en torno a elementos de la naturaleza o perder el cariño de las personas queridas.

F. Lo que más temo es...	Respuestas 1º B	Alumnos que contestan al ítem	%
	1. La muerte, la pérdida de nuestros seres queridos.	18	62,06
	2. Perder el amor y el cariño de la gente que queremos.	1	3,45
	3. Elementos de la naturaleza (animales, oscuridad...)	2	6,90
	4. El rechazo, quedarme solo.	4	13,79
	5. Responde con el humor	1	3,45
	6. Ser débil, no poder afrontar algo, el fracaso	1	3,45
	7. Hacer el ridículo delante de otros, sentir vergüenza	0	0
	8. No temo a nada	2	6,90
	9. Las personas que pegan o abusan de otro, (personas que me pegan)	0	0
	10. Mi familia, las acciones que lleven a cabo.	0	0
	11. A que traicionen mi confianza.	0	0
	12. Películas de terror	0	0
	13. No quiero contestar	0	0
	14. No lo sé.	0	0
	15. No contesta.	0	0
	Total	29	100



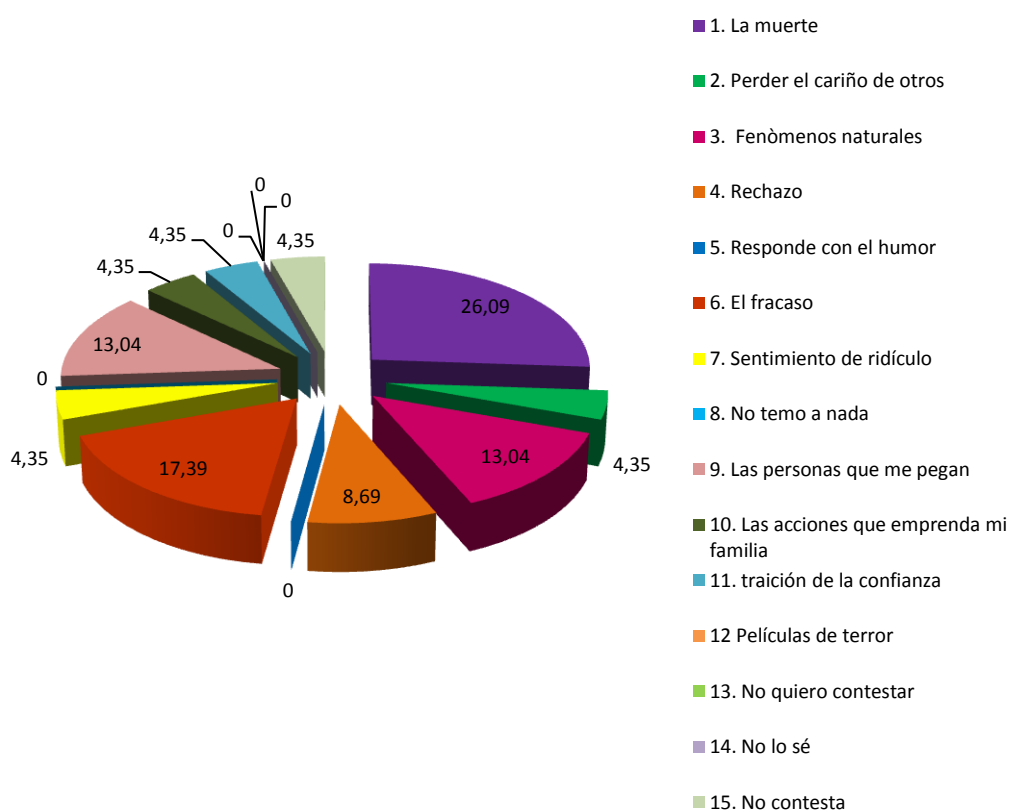
También en el grupo B es superior el porcentaje de participantes que señalan el miedo a la muerte aunque con una diferencia mejor que el primer grupo (62%), por otro lado el miedo al rechazo tiene en éste grupo un índice de respuestas sensiblemente mayor (12%), a este le siguen las respuestas de elementos de la naturaleza y no temer a nada con un 7%. Por último en igual puntuación aparecen el fracaso, perder el amor de la personas que queremos y el sentirse débil ante un reto (3,5%).

F. Lo que más temo es...	Respuestas 1º C	Alumnos que contestan al ítem	%
	1. La muerte, la pérdida de nuestros seres queridos.	14	48,27
	2. Perder el amor y el cariño de la gente que queremos.	2	6,90
	3. Elementos de la naturaleza (animales, oscuridad...)	1	3,45
	4. El rechazo, quedarme solo.	2	6,90
	5. Responde con el humor	0	0
	6. Ser débil, no poder afrontar algo, el fracaso	3	10,34
	7. Hacer el ridículo delante de otros, sentir vergüenza	4	13,79
	8. No temo a nada	0	0
	9. Las personas que pegan o abusan de otro, (personas que me pegan)	0	0
	10. Mi familia, las acciones que lleven a cabo.	1	3,45
	11. A que traicionen mi confianza.	0	0
	12. Películas de terror	1	3,45
	13. No quiero contestar	1	3,45
	14. No lo sé.	0	0
	15. No contesta.	0	0
	Total	29	100



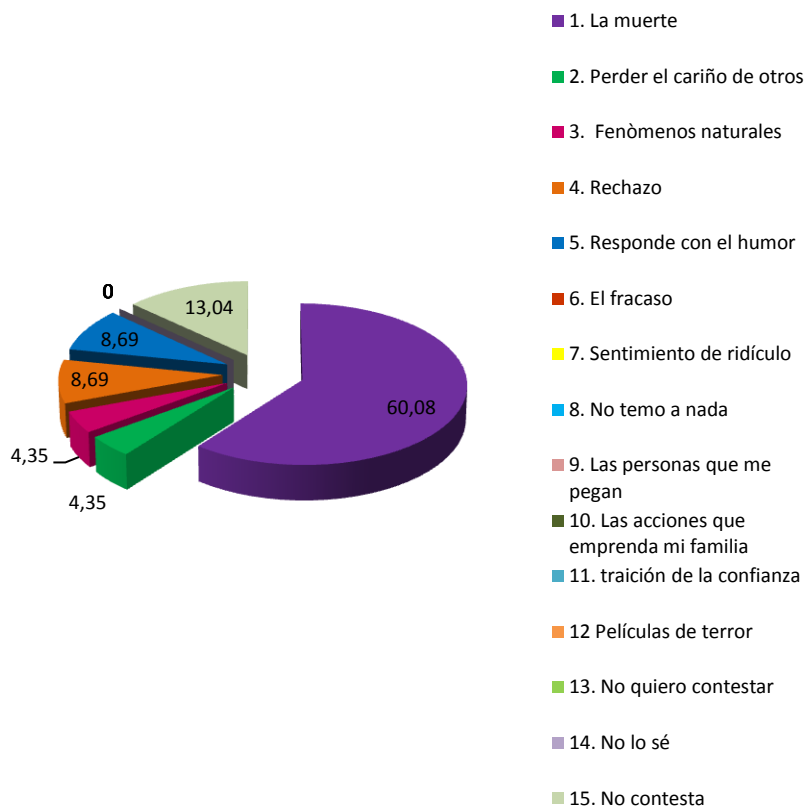
El grupo C, sin embargo, aunque indican los participantes que es la muerte lo que les produce más miedo lo hacen en un porcentaje sensiblemente inferior al porcentaje total de los grupos. Un dato relevante es el porcentaje de alumnos y alumnas que indican el ridículo como principal miedo (14%), seguido por el miedo al fracaso (10%).

F. Lo que más temo es...	Respuestas 1º D	Alumnos que contestan al ítem	%
	1. La muerte, la pérdida de nuestros seres queridos.	6	26,09
	2. Perder el amor y el cariño de la gente que queremos.	1	4,35
	3. Elementos de la naturaleza (animales, oscuridad...)	3	13,04
	4. El rechazo, quedarme solo.	2	8,69
	5. Responde con el humor	0	0
	6. Ser débil, no poder afrontar algo, el fracaso	4	17,39
	7. Hacer el ridículo delante de otros, sentir vergüenza	1	4,35
	8. No temo a nada	0	0
	9. Las personas que pegan o abusan de otro, (personas que me pegan)	3	13,04
	10. Mi familia, las acciones que lleven a cabo.	1	4,35
	11. A que traicionen mi confianza.	1	4,35
	12. Películas de terror	0	0
	13. No quiero contestar	0	0
	14. No lo sé.	0	0
	15. No contesta.	1	4,35
	Total	23	100



El grupo D presenta un índice de respuestas asociadas a la muerte como principal miedo, bastante inferior a los registrados en los grupos anteriores, los porcentajes que aumentan en las respuestas del presente grupo son las respuestas relativas al miedo a la frustración y a los fenómenos naturales. Lo más significativo del es el porcentaje de respuestas que indican que son las personas que les pegan lo que mayor miedo les produce.

F. Lo que más temo es...	Respuestas 1º E	Alumnos que contestan al ítem	%
	1. La muerte, la pérdida de nuestros seres queridos.	14	60,87
	2. Perder el amor y el cariño de la gente que queremos.	1	4,35
	3. Elementos de la naturaleza (animales, oscuridad...)	1	4,35
	4. El rechazo, quedarme solo.	2	8,69
	5. Responde con el humor	2	8,69
	6. Ser débil, no poder afrontar algo, el fracaso	0	0
	7. Hacer el ridículo delante de otros, sentir vergüenza	0	0
	8. No temo a nada	0	0
	9. Las personas que pegan o abusan de otro, (personas que me pegan)	0	0
	10. Mi familia, las acciones que lleven a cabo.	0	0
	11. A que traicionen mi confianza.	0	0
	12. Películas de terror	0	0
	13. No quiero contestar	0	0
	14. No lo sé.	0	0
	15. No contesta.	3	13,04
	Total	23	100



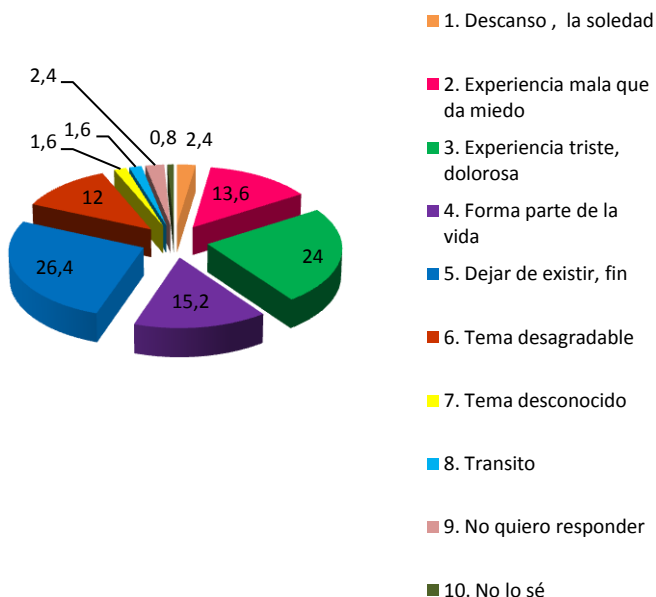
Por último, en esta primera sesión, el grupo E presenta un índice del 60% de respuestas asociadas a la muerte como principal miedo de los participantes, en segundo lugar el porcentaje más alto es el asociado a los participantes que no desean contestar a la cuestión planteada.

Análisis de datos del cuestionario de la segunda sesión en torno a la muerte.

CLASES	TOTAL DE ALUMNOS
1º A	28
1ºB	29
1ºC	30
1ºD	23
1ºE	25
TOTAL	135

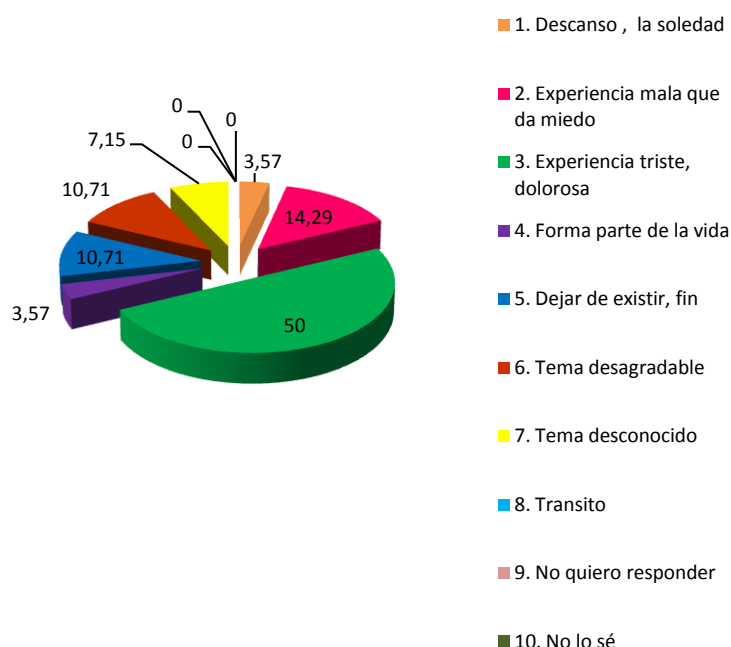
CLASES	ASISTENTES 2ª SESIÓN
1º A	28
1ºB	27
1ºC	25
1ºD	22
1ºE	23
TOTAL	125

A. La muerte es...	Respuestas Totales	Alumnos que contestan al ítem	%
	1. Para el que muere, un descanso eterno, para el que queda, la soledad	3	2,4
	2. Es una experiencia que nos da miedo, algo malo.	17	13,6
	3. Es una experiencia muy triste y dolorosa	30	24
	4. Forma parte de la vida, es algo natural.	19	15,2
	5. Dejar de existir, dejar de formar parte de la vida, lo que pone fin, perder a alguien para siempre.	33	26,4
	6. Es un tema muy desagradable, que no nos gusta.	15	12
	7. Es un tema misterioso, desconocido.	2	1,6
	8. Es un tránsito a otra vida.	2	1,6
	9. No quiero responder.	3	2,4
	10. No lo sé	1	0,8
	Total	125	100



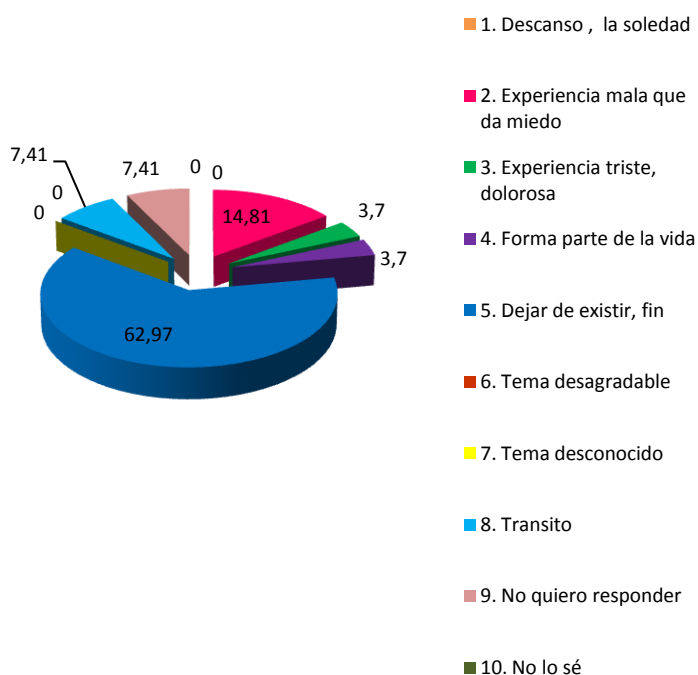
Ante la pregunta de qué es la muerte en opinión de los participantes observamos, en las respuestas totales de los grupos, que la respuesta mayoritaria es la que compara la muerte con lo contrario a la vida, en segundo lugar encontramos las respuestas que asocian la muerte con una experiencia dolorosa, la tercera respuesta más elegida es la de los participantes que incluyen la muerte en el proceso de la vida, también en un porcentaje relevante encontramos las respuestas que comparan la muerte como algo desagradable, y en porcentajes menos relevantes encontramos las respuestas de la muerte como tema doloroso o como paso a otra vida.

A. La muerte es...	Respuestas 1º A	Alumnos que contestan al ítem	%
	1. Para el que muere, un descanso eterno, para el que queda, la soledad	1	3,57
	2. Es una experiencia que nos da miedo, algo malo.	4	14,29
	3. Es una experiencia muy triste y dolorosa	14	50
	4. Forma parte de la vida, es algo natural.	1	3,57
	5. Dejar de existir, dejar de formar parte de la vida, lo que pone fin, perder a alguien para siempre.	3	10,71
	6. Es un tema muy desagradable, que no nos gusta.	3	10,71
	7. Es un tema misterioso, desconocido.	2	7,15
	8. Es un tránsito a otra vida.	0	0
	9. No quiero responder.	0	0
	10. No lo sé	0	0
	Total	28	100



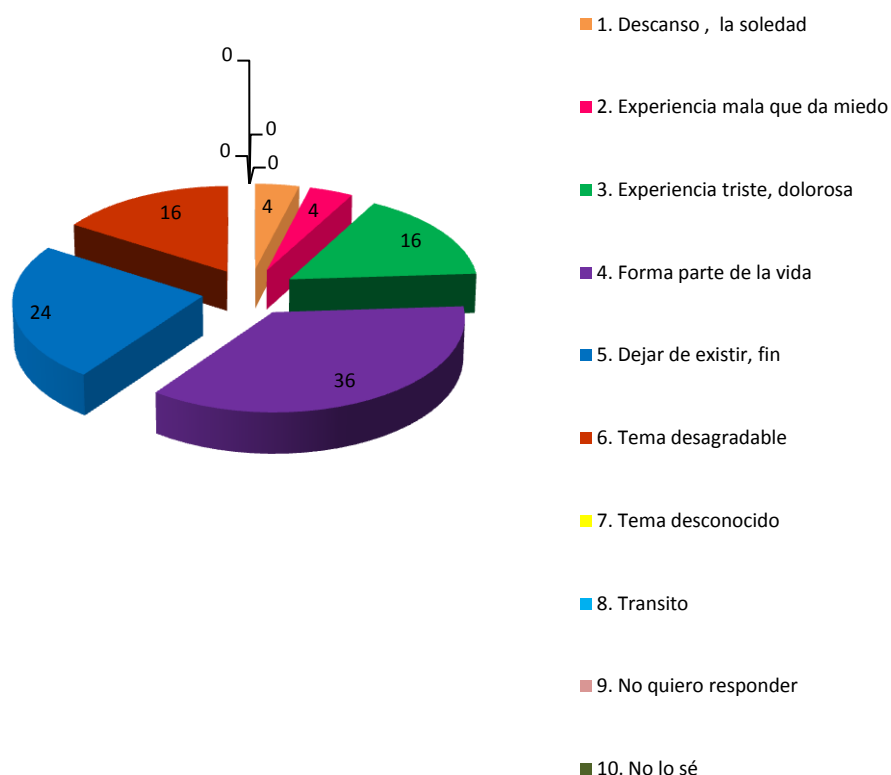
En el grupo A encontramos diferencias significativas respecto a los porcentajes totales. Por un lado, la respuesta con mayor porcentaje es la que compara la muerte con una experiencia triste y dolorosa (50%), en segundo lugar encontramos la respuesta asociada a la muerte como experiencia que nos da miedo (14%). En igual índice de proporción encontramos las respuestas de la muerte como lo contrario a la vida, y la muerte como tema desagradable (alrededor del 11%). Por último, con un índice de respuestas significativamente inferior, y que no llega al 4%, encontramos las respuestas que asocian la muerte con un proceso natural dentro del ciclo de la vida.

A. La muerte es...	Respuestas 1º B	Alumnos que contestan al ítem	%
	1. Para el que muere, un descanso eterno, para el que queda, la soledad	0	0
	2. Es una experiencia que nos da miedo, algo malo.	4	14,81
	3. Es una experiencia muy triste y dolorosa	1	3,70
	4. Forma parte de la vida, es algo natural.	1	3,70
	5. Dejar de existir, dejar de formar parte de la vida, lo que pone fin, perder a alguien para siempre.	17	62,97
	6. Es un tema muy desagradable, que no nos gusta.	0	0
	7. Es un tema misterioso, desconocido.	0	0
	8. Es un tránsito a otra vida.	2	7,41
	9. No quiero responder.	2	7,41
	10. No lo sé	0	0
	Total	27	100



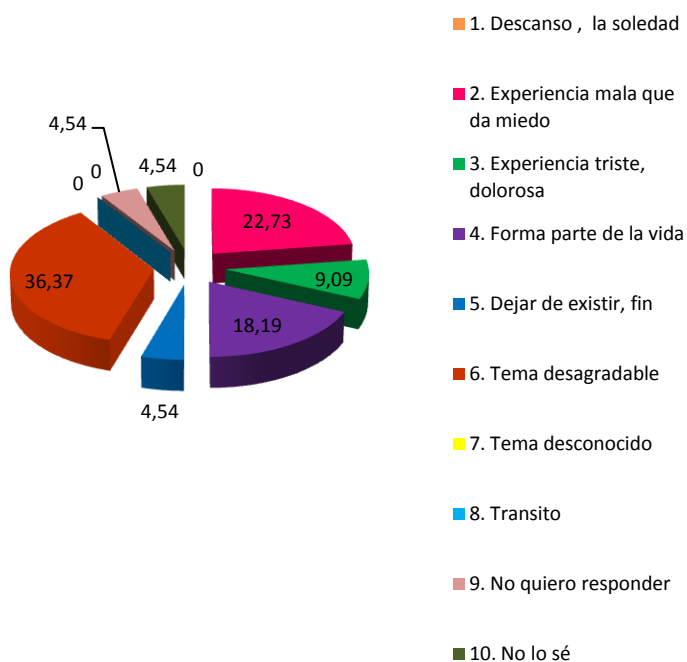
En el grupo B también existen diferencias significativas en cuanto a la distribución de los porcentajes asociados a las respuestas. Por un lado la respuesta con mayor porcentaje es la de la muerte como algo contrario a la vida. En segundo lugar, encontramos las respuestas que señalan la muerte como experiencia que nos produce miedo. En tercer lugar y con igual porcentaje encontramos las respuestas de la muerte como tránsito a otra vida y los de aquellos que prefieren no contestar (alrededor del 7%). En porcentajes inferiores (menos del 4%) están las respuestas de la muerte como parte del ciclo vital y la muerte como experiencia triste y dolorosa.

A. La muerte es...	Respuestas 1º C	Alumnos que contestan al ítem	%
	1. Para el que muere, un descanso eterno, para el que queda, la soledad	1	4
	2. Es una experiencia que nos da miedo, algo malo.	1	4
	3. Es una experiencia muy triste y dolorosa	4	16
	4. Forma parte de la vida, es algo natural.	9	36
	5. Dejar de existir, dejar de formar parte de la vida, lo que pone fin, perder a alguien para siempre.	6	24
	6. Es un tema muy desagradable, que no nos gusta.	4	16
	7. Es un tema misterioso, desconocido.	0	0
	8. Es un tránsito a otra vida.	0	0
	9. No quiero responder.	0	0
	10. No lo sé	0	0
	Total	25	100



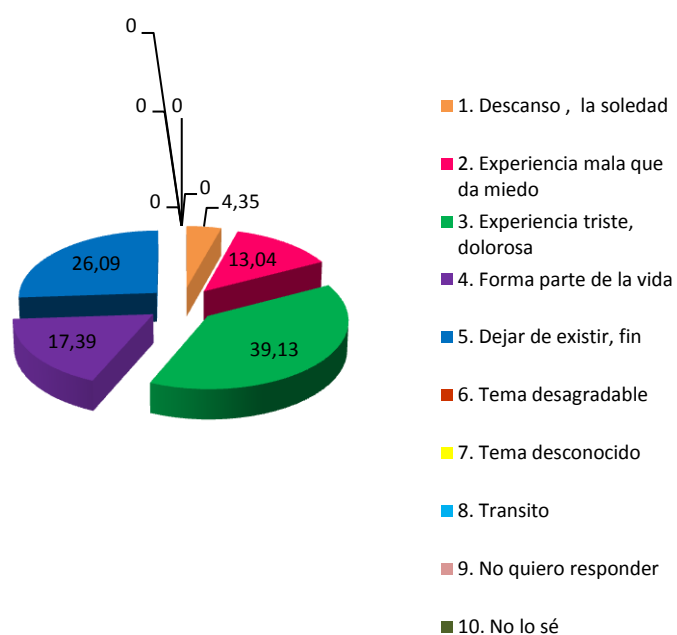
En el grupo C, el mayor porcentaje de respuestas, en contraposición a los dos grupos anteriores, es el asociado a la muerte como parte de la vida (36%), le sigue con un 24% las respuestas que indican que la muerte es lo contrario a la vida, dejar de existir. En siguiente lugar encontramos dos respuestas con el mismo porcentaje (16%), que son la muerte como experiencia triste y dolorosa, así como la muerte como tema desagradable que no nos gusta. En último lugar, y con un 4% de las respuestas del grupo, se encuentran la muerte como experiencia que nos produce miedo y la muerte como el descanso eterno.

A. La muerte es...	Respuestas 1º D	Alumnos que contestan al ítem	%
	1. Para el que muere, un descanso eterno, para el que queda, la soledad	0	0
	2. Es una experiencia que nos da miedo, algo malo.	5	22,73
	3. Es una experiencia muy triste y dolorosa	2	9,09
	4. Forma parte de la vida, es algo natural.	4	18,19
	5. Dejar de existir, dejar de formar parte de la vida, lo que pone fin, perder a alguien para siempre.	1	4,54
	6. Es un tema muy desagradable, que no nos gusta.	8	36,37
	7. Es un tema misterioso, desconocido.	0	0
	8. Es un tránsito a otra vida.	0	0
	9. No quiero responder.	1	4,54
	10. No lo sé	1	4,54
	Total	22	100



La distribución de los porcentajes de las respuestas ofrecidas por el grupo D, también posee variaciones respecto a los demás grupos. Por un lado la respuesta que aparece con mayor frecuencia es la de la muerte como tema desagradable (36%), seguida de la muerte como experiencia que produce miedo (alrededor del 23%). Por otro lado la respuesta de la muerte como parte de la vida tiene un índice de respuestas asociado al 18% del grupo, seguido de la muerte como experiencia dolorosa en un 9%. Por último con iguales porcentajes (alrededor del 5%) encontramos la muerte como transito a otra vida, la muerte como proceso contrario a la vida, y los participantes que prefieren no responder a la cuestión.

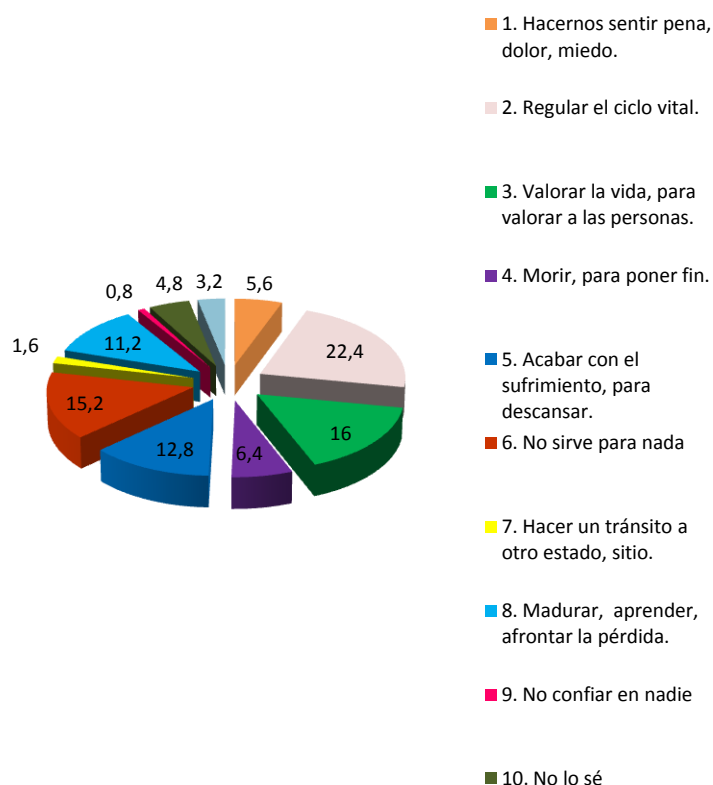
A. La muerte es...	Respuestas 1º E	Alumnos que contestan al ítem	%
	1. Para el que muere, un descanso eterno, para el que queda, la soledad	1	4,35
	2. Es una experiencia que nos da miedo, algo malo.	3	13,04
	3. Es una experiencia muy triste y dolorosa	9	39,13
	4. Forma parte de la vida, es algo natural.	4	17,39
	5. Dejar de existir, dejar de formar parte de la vida, lo que pone fin, perder a alguien para siempre.	6	26,09
	6. Es un tema muy desagradable, que no nos gusta.	0	0
	7. Es un tema misterioso, desconocido.	0	0
	8. Es un tránsito a otra vida.	0	0
	9. No quiero responder.	0	0
	10. No lo sé	0	0
	Total	23	100



En el grupo E la respuesta mayoritaria es la de la muerte como experiencia triste y dolorosa (39%), seguida de la muerte como proceso contrario a la vida (26%). En tercer lugar encontramos las respuestas de la muerte como parte de la vida (17%) y la muerte como hecho que produce miedo (13%). En último lugar encontramos la respuesta de la muerte comparada con el descanso eterno (alrededor del 4%).

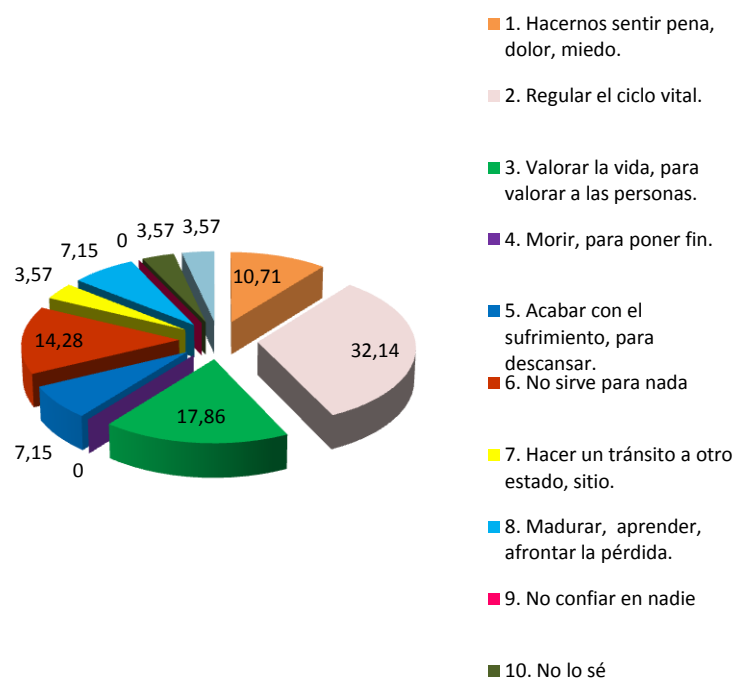
Pasamos al siguiente ítem.

B. La función de la muerte es...	Respuestas Totales	Alumnos que contestan al ítem	%
	1. Hacernos sentir pena, dolor, miedo.	7	5,6
	2. Regular el ciclo vital. Relacionado con el nacimiento.	28	22,4
	3. Valorar la vida, para valorar a las personas.	20	16
	4. Morir, para poner fin.	8	6,4
	5. Acabar con el sufrimiento, para descansar.	16	12,8
	6. No sirve para nada	19	15,2
	7. Hacer un tránsito a otro estado, sitio.	2	1,6
	8. Madurar, aprender, afrontar la pérdida.	14	11,2
	9. No confiar en nadie	1	0,8
	10. No lo sé	6	4,8
	11. No contesta	4	3,2
	Total	125	100



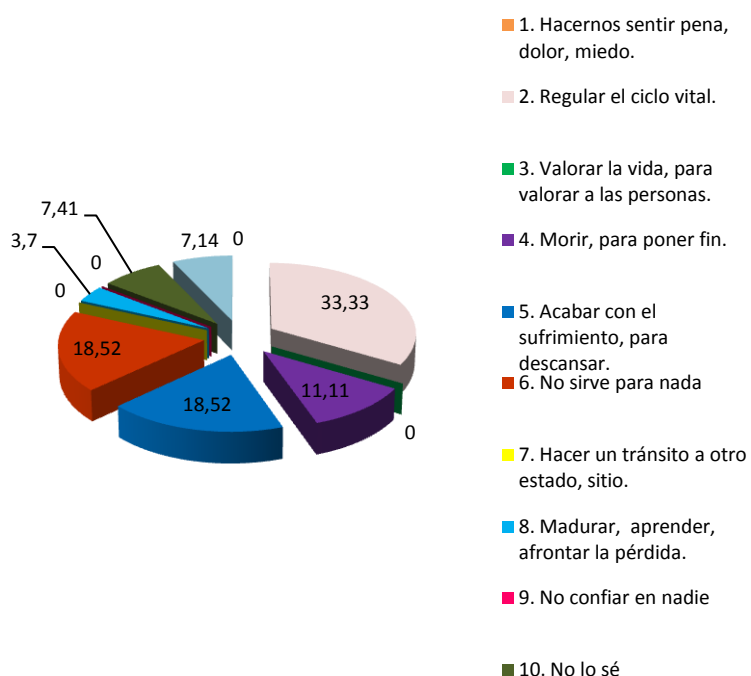
Respecto a la función que los participantes asignan al proceso de la muerte, las respuestas totales de los grupos son, en porcentajes superiores al 10%, y en orden descendente, la de regular la vida respecto al índice de nacimientos (22,4%), la respuesta de que no posee ninguna función (15,2%), acabar con el sufrimiento y descansar, y por último la de madurar, aprender a afrontar la pérdida (11,2%).

B. La función de la muerte es...	Respuestas 1º A	Alumnos que contestan al ítem	%
	1. Hacernos sentir pena, dolor, miedo.	3	10,71
	2. Regular el ciclo vital. Relacionado con el nacimiento.	9	32,14
	3. Valorar la vida, para valorar a las personas.	5	17,86
	4. Morir, para poner fin.	0	0
	5. Acabar con el sufrimiento, para descansar.	2	7,15
	6. No sirve para nada	4	14,28
	7. Hacer un tránsito a otro estado, sitio.	1	3,57
	8. Madurar, aprender, afrontar la pérdida.	2	7,15
	9. No confiar en nadie	0	0
	10. No lo sé	1	3,57
	11. No contesta	1	3,57
	Total	125	100



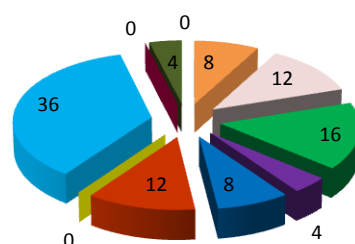
El grupo A posee un índice mayor al total de los grupos respecto a la muerte como parte del ciclo vital, igualmente es relevante el mayor porcentaje de respuestas que observamos (17,9%) respecto a la muerte como proceso que nos sirve para valorar a las personas, el resto de respuestas poseen una proporción similar a las respuestas totales de los grupos.

B. La función de la muerte es...	Respuestas 1º B	Alumnos que contestan al ítem	%
	1. Hacernos sentir pena, dolor, miedo.	0	0
	2. Regular el ciclo vital. Relacionado con el nacimiento.	9	33,33
	3. Valorar la vida, para valorar a las personas.	0	0
	4. Morir, para poner fin.	3	11,11
	5. Acabar con el sufrimiento, para descansar.	5	18,52
	6. No sirve para nada	5	18,52
	7. Hacer un tránsito a otro estado, sitio.	0	0
	8. Madurar, aprender, afrontar la pérdida.	1	3,70
	9. No confiar en nadie	0	0
	10. No lo sé	2	7,41
	11. No contesta	2	7,41
	Total	27	100



Lo más relevante en las respuestas del grupo B es el mayor porcentaje de respuestas que atribuyen a la muerte la función de acabar con el sufrimiento (18,5%), así como la función de poner fin a la vida (11,1%).

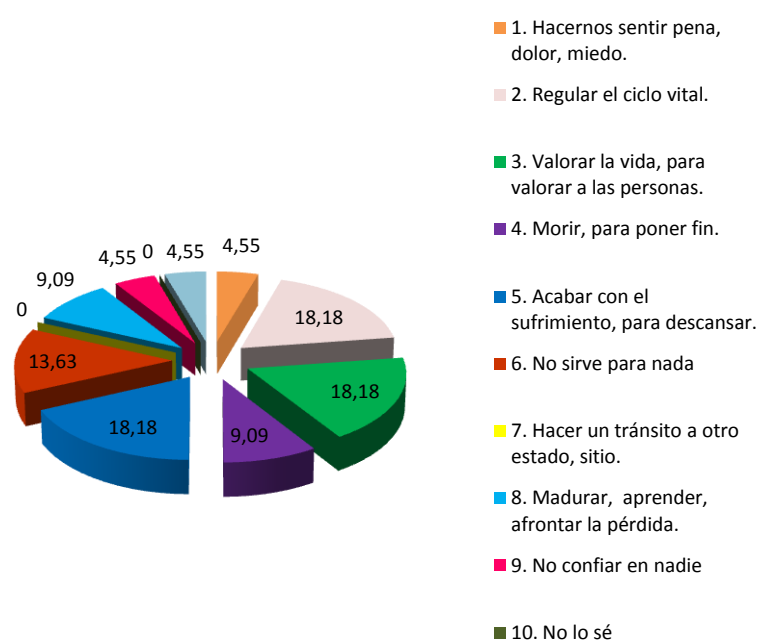
B. La función de la muerte es...	Respuestas 1º C	Alumnos que contestan al ítem	%
	1. Hacernos sentir pena, dolor, miedo.	2	8
	2. Regular el ciclo vital. Relacionado con el nacimiento.	3	12
	3. Valorar la vida, para valorar a las personas.	4	16
	4. Morir, para poner fin.	1	4
	5. Acabar con el sufrimiento, para descansar.	2	8
	6. No sirve para nada	3	12
	7. Hacer un tránsito a otro estado, sitio.	0	0
	8. Madurar, aprender, afrontar la pérdida.	9	36
	9. No confiar en nadie	0	0
	10. No lo sé	1	4
	11. No contesta	0	0
	Total	25	100



- 1. Hacernos sentir pena, dolor, miedo.
- 2. Regular el ciclo vital.
- 3. Valorar la vida, para valorar a las personas.
- 4. Morir, para poner fin.
- 5. Acabar con el sufrimiento, para descansar.
- 6. No sirve para nada
- 7. Hacer un tránsito a otro estado, sitio.
- 8. Madurar, aprender, afrontar la pérdida.
- 9. No confiar en nadie
- 10. No lo sé

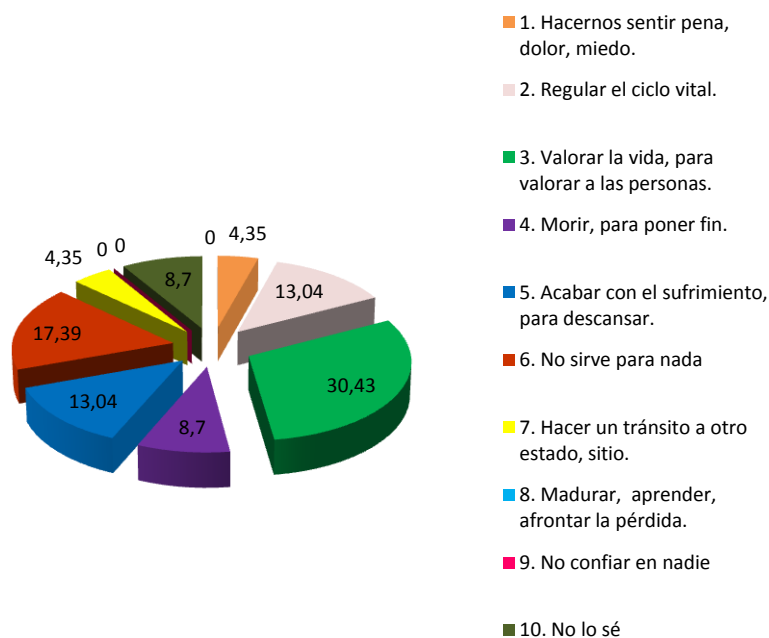
En éste grupo lo más relevante es que aparece la opción de la muerte como proceso que nos ayuda a madurar y a tolerar las pérdidas como respuesta mayoritaria, seguida de la opción de la muerte como proceso que nos permite valorar a las personas.

B. La función de la muerte es...	Respuestas 1º D	Alumnos que contestan al ítem	%
	1. Hacernos sentir pena, dolor, miedo.	1	4,55
	2. Regular el ciclo vital. Relacionado con el nacimiento.	4	18,18
	3. Valorar la vida, para valorar a las personas.	4	18,18
	4. Morir, para poner fin.	2	9,09
	5. Acabar con el sufrimiento, para descansar.	4	18,18
	6. No sirve para nada	3	13,63
	7. Hacer un tránsito a otro estado, sitio.	0	0
	8. Madurar, aprender, afrontar la pérdida.	2	9,09
	9. No confiar en nadie	1	4,55
	10. No lo sé	0	0
	11. No contesta	1	4,55
	Total	22	100



En el grupo D las respuestas se distribuyen en porcentajes menores y hay más variedad en las respuestas, regular el ciclo vital, valorar la vida y acabar con el sufrimiento son las respuestas con mayor porcentaje (18,2%), a ellas le siguen la respuesta de la muerte como proceso que no posee ninguna función con alrededor del 14%.

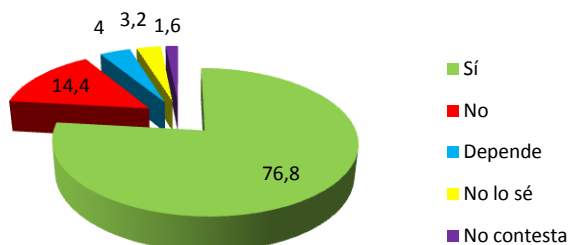
B. La función de la muerte es...	Respuestas 1º E	Alumnos que contestan al ítem	%
	1. Hacernos sentir pena, dolor, miedo.	1	4,35
	2. Regular el ciclo vital. Relacionado con el nacimiento.	3	13,04
	3. Valorar la vida, para valorar a las personas.	7	30,43
	4. Morir, para poner fin.	2	8,70
	5. Acabar con el sufrimiento, para descansar.	3	13,04
	6. No sirve para nada	4	17,39
	7. Hacer un tránsito a otro estado, sitio.	1	4,35
	8. Madurar, aprender, afrontar la pérdida.	0	0
	9. No confiar en nadie	0	0
	10. No lo sé	2	8,70
	11. No contesta	0	0
	Total	23	100



En el grupo E lo más relevante es que al igual que en el grupo B, las opiniones mayoritarias giran en torno a la muerte como proceso que nos permite valorar la vida.

Pasamos a continuación al siguiente ítem.

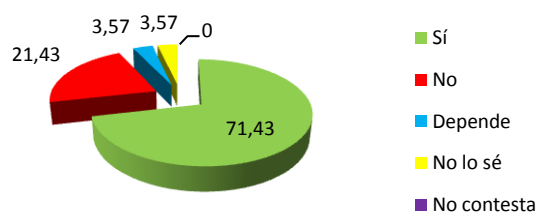
C.1. ¿Es importante vivir con conciencia de nuestra finitud? Respuestas totales.											
Sí	%	No	%	Depende	%	No lo sé	%	No contesta	%	Total	Total %
96	76,8	18	14,4	5	4	4	3,2	2	1,6	132	100



Como podemos observar, en las respuestas totales de los grupos, más del 75% de los alumnos y alumnas opinan que es importante vivir con conciencia de finitud, siendo de un 14% el porcentaje de participantes que opinan en forma negativa.

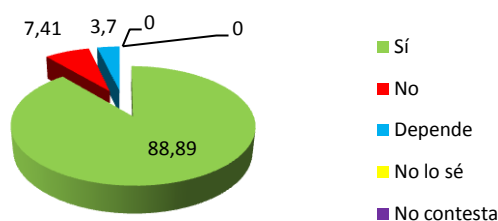
Atendiendo a los porcentajes por grupos, no observamos grandes variaciones.

C.1. ¿Es importante vivir con conciencia de nuestra finitud? 1º A											
Sí	%	No	%	Depende	%	No lo sé	%	No contesta	%	Total	Total %
20	71,43	6	21,43	1	3,57	1	3,57	0	0	28	100



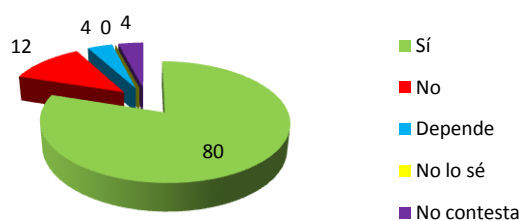
Los participantes de 1º A opinan en un 71% que es importante vivir con conciencia de finitud frente a un 21% que opinan en contra, siendo éste, en comparación con el resto de los grupos el más alto.

C.1. ¿Es importante vivir con conciencia de nuestra finitud? 1º B											
Sí	%	No	%	Depende	%	No lo sé	%	No contesta	%	Total	Total %
24	88,89	2	7,41	1	3,70	0	0	0	0	27	100



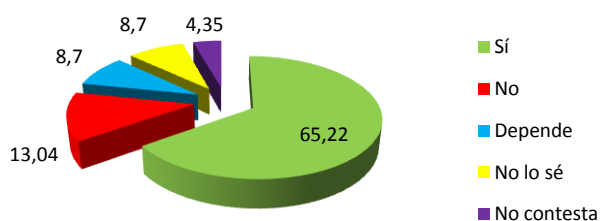
Los porcentajes de opiniones a favor que encontramos en el grupo de participantes de 1ºB es ligeramente superior (aproximadamente un 89%), frente a un 7% de los que opinan en contra.

C.1. ¿Es importante vivir con conciencia de nuestra finitud? 1º C											
Sí	%	No	%	Depende	%	No lo sé	%	No contesta	%	Total	Total %
20	80	3	12	1	4	0	0	1	4	25	100



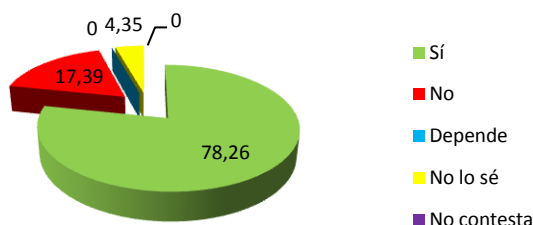
En el grupo C el porcentaje de alumnos y alumnas a favor en sus respuestas es de un 80%.

C.1. ¿Es importante vivir con conciencia de nuestra finitud? 1º D											
Sí	%	No	%	Depende	%	No lo sé	%	No contesta	%	Total	Total %
15	65,22	3	13,04	2	8,70	2	8,70	1	4,35	23	100



El grupo D es el que presenta un menor porcentaje de opiniones a favor siendo, no obstante, más de la mitad de los participantes los que indican que vivir con conciencia de finitud es importante (65%), por otro lado, el porcentaje de opiniones en contra (13%) es similar al del grupo anterior.

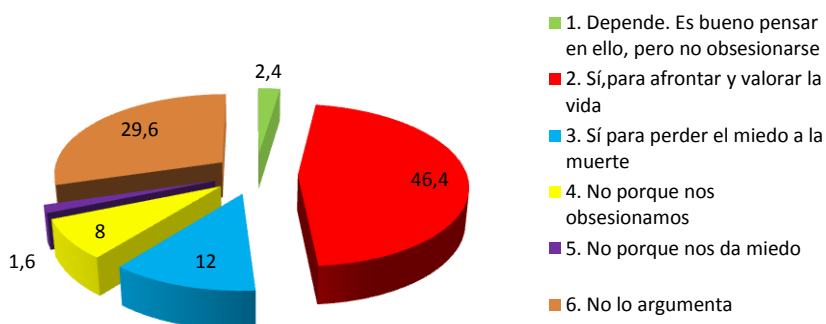
C.1. ¿Es importante vivir con conciencia de nuestra finitud? 1º E											
Sí	%	No	%	Depende	%	No lo sé	%	No contesta	%	Total	Total %
18	78,26	4	17,39	0	0	1	4,35	0	0	23	100



El grupo E posee un índice de respuestas a favor es de un 78%, frente al 17% que opina en contra.

Respecto a las razones que los participantes esgrimen en apoyo a sus opiniones frente a la cuestión de la importancia de vivir con conciencia de finitud podemos englobarlas en las siguientes respuestas, que primero mostraremos a nivel general y posteriormente en las distribuciones de porcentajes por grupos.

C.2 ¿Es importante vivir con conciencia de nuestra finitud?	Argumentaciones a la respuesta anterior	Alumnos	%
	1. Depende. Es bueno pensar en ello, pero no obsesionarse.	3	2,4
	2. Sí. Es necesario, te prepara para afrontar la vida para valorarla, para disfrutar y ser responsables.	58	46,4
	3. Si. Para perder el miedo a la muerte. Para prepararse para afrontar la muerte.	15	12
	4. No. Nos obsesionamos con la muerte y no aprovechamos la vida.	10	8
	5. Nos da miedo pensar en la muerte.	2	1,6
	6. No lo argumenta	37	29,6
	Total	125	100

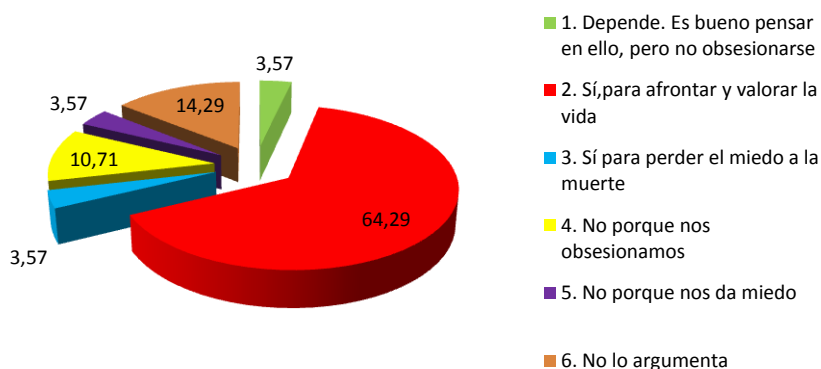


El argumento a favor más repetido en las respuestas de los participantes es la importancia de la conciencia de finitud en la valoración de la vida (46 %), si eludimos el porcentaje de alumnos que no ofrecen argumentación a la respuesta anterior el porcentaje de participantes que la importancia de la conciencia de finitud reside en acostumbrarnos a la idea de la muerte y con ello perder el miedo es de

un 12%, también es destacable el porcentaje de alumnos y alumnas que opinan de forma contraria, e indican que tener conciencia de finitud podría significar una idea obsesiva de la muerte (8%).

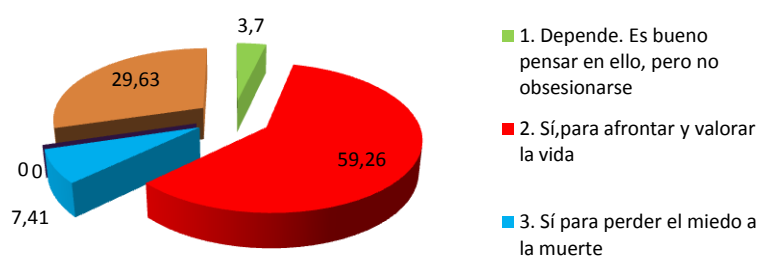
En los porcentajes que obtenemos a nivel de grupo/clase las distribuciones de los porcentajes son las siguientes.

C.2 ¿Es importante vivir con conciencia de nuestra finitud?	Argumentaciones a la respuesta anterior 1º A	Alumnos	%
	1. Depende. Es bueno pensar en ello, pero no obsesionarse.	1	3,57
	2. Sí. Es necesario, te prepara para afrontar la vida para valorarla, para disfrutar y ser responsables.	18	64,29
	3. Sí. Para perder el miedo a la muerte. Para prepararse para afrontar la muerte.	1	3,57
	4. No. Nos obsesionamos con la muerte y no aprovechamos la vida.	3	10,71
	5. Nos da miedo pensar en la muerte.	1	3,57
	6. No lo argumenta	4	14,29
	Total	28	100



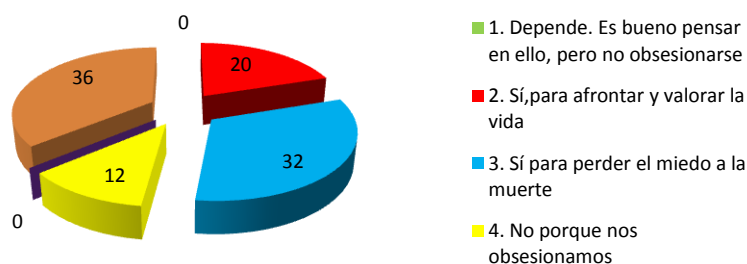
Podemos ver que el porcentaje de respuestas que indican la importancia de la finitud como elemento que aporta valor a la vida es superior al porcentaje total de los grupos (64%), aquellos que opinan que la conciencia de finitud ayuda a perder el miedo a la muerte es menor (alrededor del 4%), y es ligeramente superior los que opinan que la conciencia de finitud se relaciona con la obsesión por la muerte (alrededor de un 11%). Es considerablemente inferior el número de alumnos que no ofrecen argumento en su respuesta.

C.2 ¿Es importante vivir con conciencia de nuestra finitud?	Argumentaciones a la respuesta anterior	Alumnos	%
	1º B		
	1. Depende. Es bueno pensar en ello, pero no obsesionarse.	1	3,70
	2. Sí. Es necesario, te prepara para afrontar la vida para valorarla, para disfrutar y ser responsables.	16	59,26
	3. Si. Para perder el miedo a la muerte. Para prepararse para afrontar la muerte.	2	7,41
	4. No. Nos obsesionamos con la muerte y no aprovechamos la vida.	0	0
	5. Nos da miedo pensar en la muerte.	0	0
	6. No lo argumenta	8	29,63
	Total	27	100



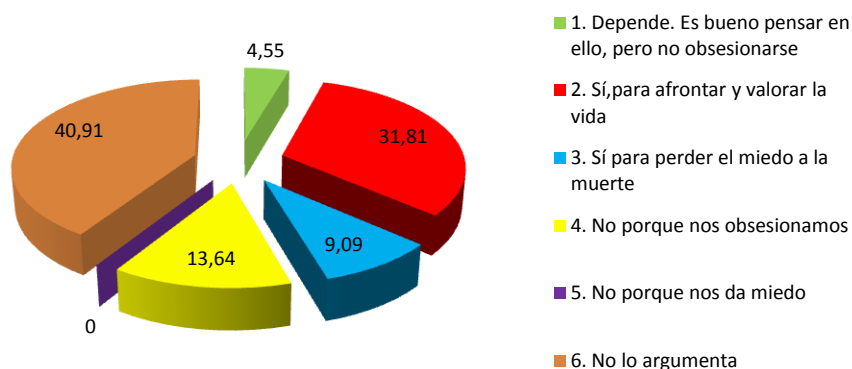
En 1º B alrededor del 60% indica la percepción de la finitud como elemento de valor intrínseco para la vida y aumenta el número de participantes que no argumentan su respuesta (alrededor del 30%).

C.2 ¿Es importante vivir con conciencia de nuestra finitud?	Argumentaciones a la respuesta anterior	Alumnos	%
	1º C		
	1. Depende. Es bueno pensar en ello, pero no obsesionarse.	0	0
	2. Sí. Es necesario, te prepara para afrontar la vida para valorarla, para disfrutar y ser responsables.	5	20
	3. Si. Para perder el miedo a la muerte. Para prepararse para afrontar la muerte.	8	32
	4. No. Nos obsesionamos con la muerte y no aprovechamos la vida.	3	12
	5. Nos da miedo pensar en la muerte.	0	0
	6. No lo argumenta	9	36
	Total	27	100



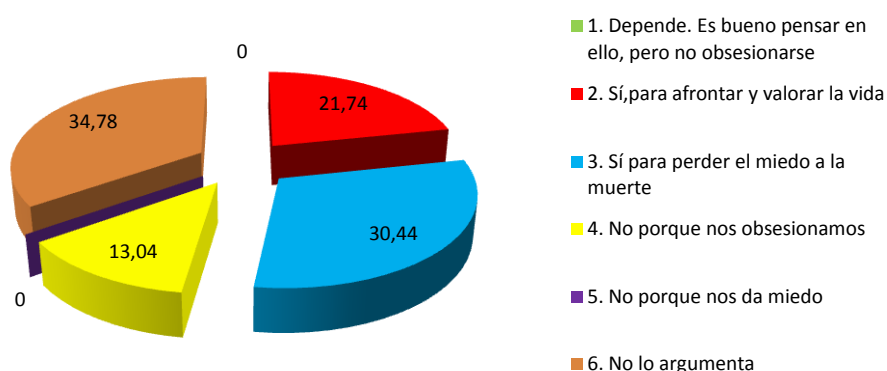
El grupo C, sin embargo, presenta en sus argumentaciones una distribución de porcentajes distinta a los anteriores. Por un lado el argumento más señalado es el de perder el miedo a la muerte (32%), a éste le sigue la importancia de la conciencia de finitud como valor intrínseco de la vida, en tercer lugar encontramos con un 12% los que indican, por contra, que la conciencia de finitud se relaciona con la obsesión en la idea de la muerte.

C.2 ¿Es importante vivir con conciencia de nuestra finitud?	Argumentaciones a la respuesta anterior 1º D	Alumnos	%
	1. Depende. Es bueno pensar en ello, pero no obsesionarse.	1	4,55
	2. Sí. Es necesario, te prepara para afrontar la vida para valorarla, para disfrutar y ser responsables.	7	31,81
	3. Sí. Para perder el miedo a la muerte. Para prepararse para afrontar la muerte.	2	9,09
	4. No. Nos obsesionamos con la muerte y no aprovechamos la vida.	3	13,64
	5. Nos da miedo pensar en la muerte.	0	0
	6. No lo argumenta	9	40,91
	Total	22	100



En el grupo D la mayor parte de los participantes no ofrecen argumentación a su respuesta (casi el 41%), de los restantes, seguimos encontrando como respuesta fundamental la conciencia de finitud como hecho que determina el valor de la vida (alrededor del 32%), seguido de un 13,6% que indica que tener conciencia de finitud implica obsesionarse con la idea de la muerte.

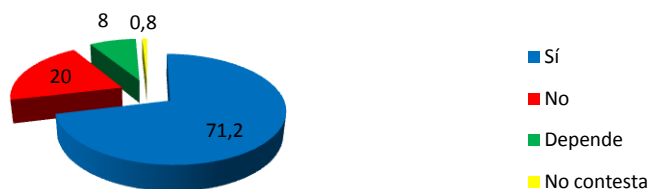
C.2 ¿Es importante vivir con conciencia de nuestra finitud?	Argumentaciones a la respuesta anterior 1º E	Alumnos	%
	1. Depende. Es bueno pensar en ello, pero no obsesionarse.	0	0
	2. Sí. Es necesario, te prepara para afrontar la vida para valorarla, para disfrutar y ser responsables.	5	21,74
	3. Si. Para perder el miedo a la muerte. Para prepararse para afrontar la muerte.	7	30,44
	4. No. Nos obsesionamos con la muerte y no aprovechamos la vida.	3	13,04
	5. Nos da miedo pensar en la muerte.	0	0
	6. No lo argumenta	8	34,78
	Total	23	100



Lo más relevante de este grupo es el mayor porcentaje de participantes que indican que la conciencia de finitud se asocia con la pérdida del miedo ante la muerte (30%), seguido de la opinión de que tal conciencia permite otorgarle valor a la vida (alrededor del 22%).

La siguiente cuestión planteada es la importancia de tratar el tema de la muerte en el ámbito escolar así como las razones que los participantes encuentran al hecho de normalizar la muerte como contenido curricular.

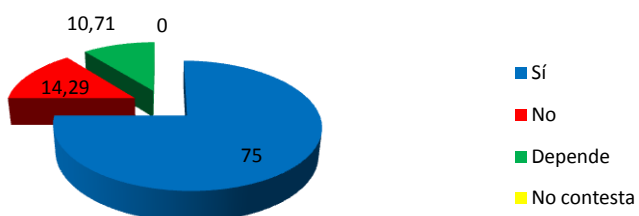
D.1. ¿Es importante tratar el tema de la muerte en los centros educativos? Respuestas totales									
Sí	%	No	%	Depende	%	No contesta	%	Total	Total %
89	71,2	25	20	10	8	1	0,8	125	100



Agrupando las puntuaciones totales de los grupos encontramos que el 71% de los participantes opinan que es necesario tratar el tema de la muerte en el aula frente a un 20% que opinan lo contrario. Un 8% indican que depende de la situación y tan sólo un 0,8% prefiere no contestar.

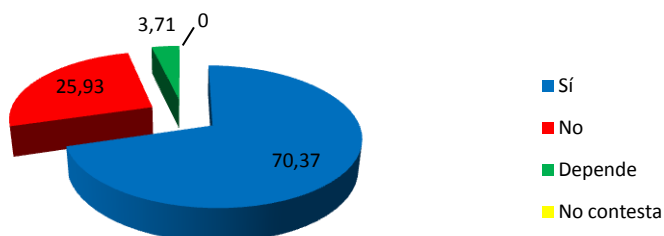
En las distribuciones de los porcentajes por grupos de clase encontramos pequeñas variaciones respecto del total.

D.1. 1º A									
Sí	%	No	%	Depende	%	No contesta	%	Total	Total %
21	75	4	14,29	3	10,71	0	0	28	100



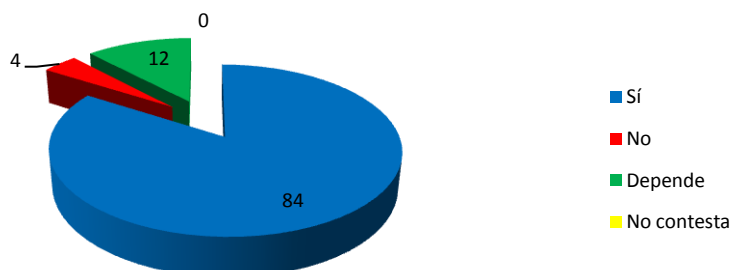
En el grupo A la distribución de los porcentajes es similar al total, siendo ligeramente superior el índice de porcentajes que opinan a favor (75%), y ligeramente inferior los que opinan en contra (alrededor del 14%).

D.1. 1º B									
Sí	%	No	%	Depende	%	No contesta	%	Total	Total %
19	70,37	7	25,93	1	3,70	0	0	27	100



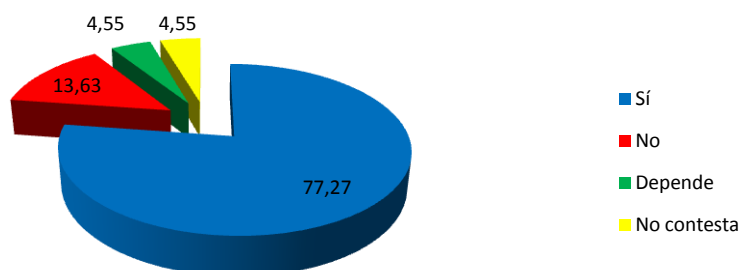
En el grupo B el porcentaje de los participantes que se encuentran a favor de tratar el tema de la muerte en el aula es similar al total, siendo levemente superior los que se manifiestan en contra, en detrimento de los que opinan que depende de la situación.

D.1. 1º C									
Sí	%	No	%	Depende	%	No contesta	%	Total	Total %
21	84	1	4	3	12	0	0	25	100



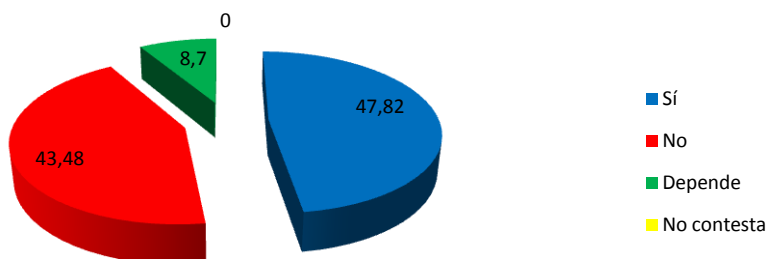
En el grupo C el índice de participantes que se encuentran a favor del tratamiento de la muerte en el aula es del 84%, también significativo es el menor índice de participantes que opinan en contra (apenas un 4%), el resto de los alumnos y alumnas señalan que depende de la situación.

D.1. 1º D									
Sí	%	No	%	Depende	%	No contesta	%	Total	Total %
17	77,27	3	13,63	1	4,55	1	4,55	22	100



Aquí observamos un porcentaje de participantes a favor sensiblemente superior (alrededor del 77%), en detrimento de los que opinan en contra (alrededor del 13%).

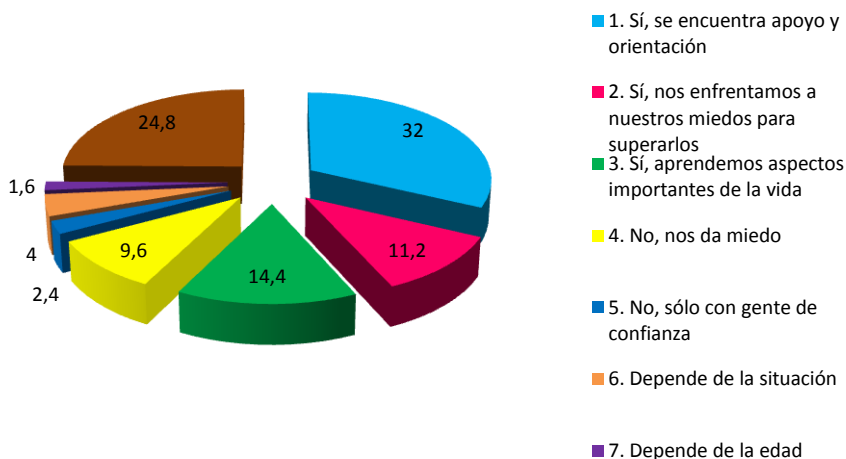
D.1. 1º E									
Sí	%	No	%	Depende	%	No contesta	%	Total	Total %
11	47,82	10	43,48	2	8,70	0	0	23	100



En el grupo D se observa una variación mayor de los porcentajes respecto de los anteriores grupos, siendo aquí la proporción de los que se encuentra a favor similar a la de los que se posicionan en contra, 48% frente al 43%, el 9% restante, opina que depende de la situación.

Respecto a las razones que argumentan a la pregunta formulada encontramos las siguientes.

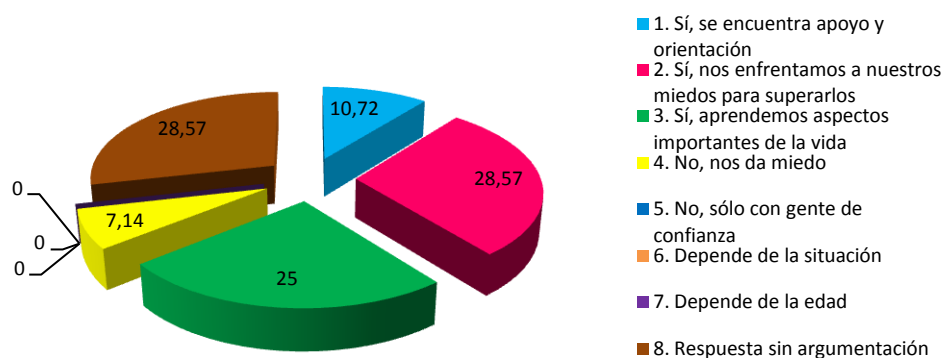
D.2. ¿Es importante hablar de la muerte en los centros educativos?	Argumentos a la contestación anterior.	Alumnos	%
	Totales		
	1. Sí. Se encuentra apoyo y orientación sobre la muerte y el duelo.	40	32
	2. Sí. Nos enfrentamos a nuestros miedos y aprendemos a superarlos	14	11,2
	3. Sí. Aprendemos aspectos importantes de la vida que no se suelen tratar.	18	14,4
	4. No. Hablar de la muerte produce miedo y/o tristeza.	12	9,6
	5. Es mejor tratarlo con gente de mucha confianza.	3	2,4
	6. Depende de cómo se trate, y de la situación personal.	5	4
	7. Depende de la edad	2	1,6
	8. Respuesta sin argumentación	31	24,8
	Total	125	100



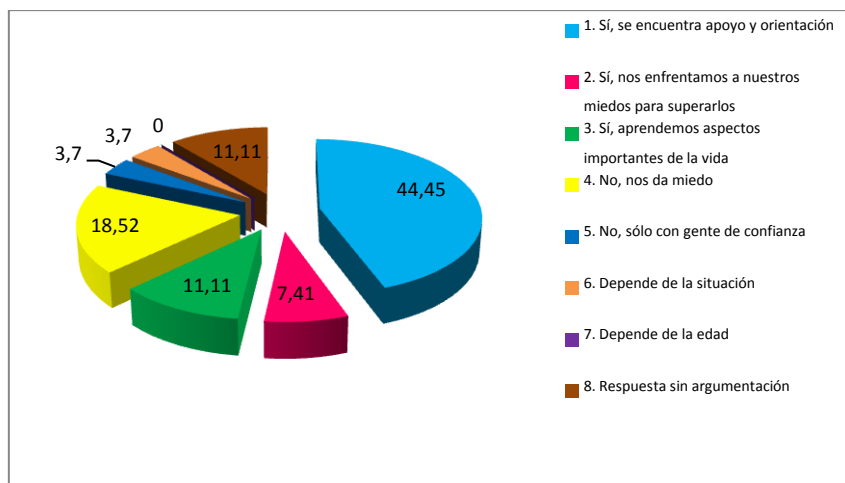
De las respuestas positivas, los argumentos ofrecidos por los participantes hacen referencia a la orientación y el apoyo que se puede desprender del tratamiento de la muerte en el aula, también se indica que a través de dicho tema podemos extraer los aspectos importantes de la vida, así como también, favorecer el enfrentamiento a la muerte y la pérdida del miedo. Respecto a los argumentos en contra aparece nuevamente el miedo a la muerte como razón para no ser tratada. El resto de los argumentos hacen referencia a las cuestiones que harán depender el cómo se debe tratar la muerte en el aula, entre los que encontramos la edad de los participantes, la situación que acompaña al grupo y la persona que trata el tema.

Respecto a los porcentajes divididos por grupos de clase encontramos.

D.2. ¿Es importante hablar de la muerte en los centros educativos?	Argumentos a la contestación anterior. 1º A	Alumnos	%
	1. Sí. Se encuentra apoyo y orientación sobre la muerte y el duelo.	3	10,72
	2. Sí. Nos enfrentamos a nuestros miedos y aprendemos a superarlos	8	28,57
	3. Sí. Aprendemos aspectos importantes de la vida que no se suelen tratar.	7	25
	4. No. Hablar de la muerte produce miedo y/o tristeza.	2	7,14
	5. Es mejor tratarlo con gente de mucha confianza.	0	0
	6. Depende de cómo se trate, y de la situación personal.	0	0
	7. Depende de la edad	0	0
	8. Respuesta sin argumentación	8	28,57
	Total	28	100



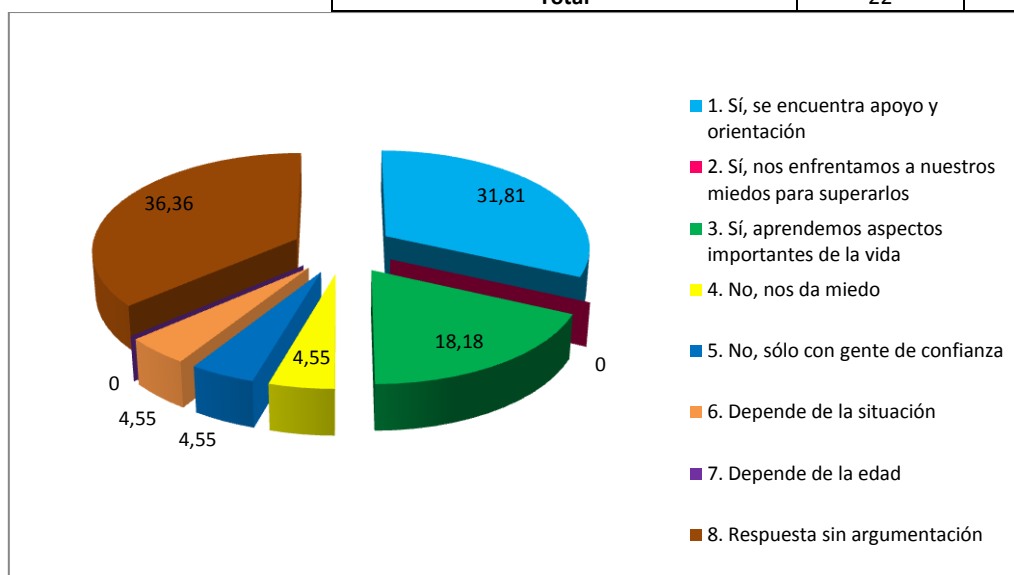
D.2. ¿Es importante hablar de la muerte en los centros educativos?	Argumentos a la contestación anterior. 1º B	Alumnos	%
	1. Sí. Se encuentra apoyo y orientación sobre la muerte y el duelo.	12	44,45
	2. Sí. Nos enfrentamos a nuestros miedos y aprendemos a superarlos	2	7,41
	3. Sí. Aprendemos aspectos importantes de la vida que no se suelen tratar.	3	11,11
	4. No. Hablar de la muerte produce miedo y/o tristeza.	5	18,52
	5. Es mejor tratarlo con gente de mucha confianza.	1	3,70
	6. Depende de cómo se trate, y de la situación personal.	1	3,70
	7. Depende de la edad	0	0
	8. Respuesta sin argumentación	3	11,11
	Total	27	100



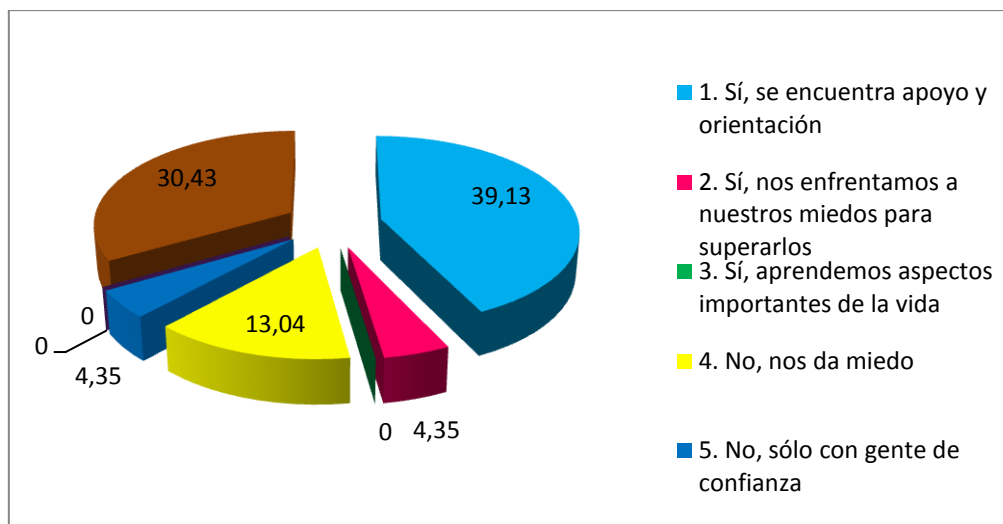
D.2. ¿Es importante hablar de la muerte en los centros educativos?	Argumentos a la contestación anterior. 1º C	Alumnos	%
	1. Sí. Se encuentra apoyo y orientación sobre la muerte y el duelo.	9	36
	2. Sí. Nos enfrentamos a nuestros miedos y aprendemos a superarlos	3	12
	3. Sí. Aprendemos aspectos importantes de la vida que no se suelen tratar.	4	16
	4. No. Hablar de la muerte produce miedo y/o tristeza.	1	4
	5. Es mejor tratarlo con gente de mucha confianza.	0	0
	6. Depende de cómo se trate, y de la situación personal.	1	4
	7. Depende de la edad	2	8
	8. Respuesta sin argumentación	5	20
Total		25	100



D.2. ¿Es importante hablar de la muerte en los centros educativos?	Argumentos a la contestación anterior. 1º D	Alumnos	%
	1. Sí. Se encuentra apoyo y orientación sobre la muerte y el duelo.	7	31,81
	2. Sí. Nos enfrentamos a nuestros miedos y aprendemos a superarlos	0	0
	3. Sí. Aprendemos aspectos importantes de la vida que no se suelen tratar.	4	18,18
	4. No. Hablar de la muerte produce miedo y/o tristeza.	1	4,55
	5. Es mejor tratarlo con gente de mucha confianza.	1	4,55
	6. Depende de cómo se trate, y de la situación personal.	1	4,55
	7. Depende de la edad	0	0
	8. Respuesta sin argumentación	8	36,36
	Total	22	100



D.2. ¿Es importante hablar de la muerte en los centros educativos?	Argumentos a la contestación anterior. 1º E	Alumnos	%
	1. Sí. Se encuentra apoyo y orientación sobre la muerte y el duelo.	9	39,13
	2. Sí. Nos enfrentamos a nuestros miedos y aprendemos a superarlos	1	4,35
	3. Sí. Aprendemos aspectos importantes de la vida que no se suelen tratar.	0	0
	4. No. Hablar de la muerte produce miedo y/o tristeza.	3	13,04
	5. Es mejor tratarlo con gente de mucha confianza.	1	4,35
	6. Depende de cómo se trate, y de la situación personal.	2	8,70
	7. Depende de la edad	0	0
	8. Respuesta sin argumentación	7	30,43
	Total	23	100



Datos del cuestionario de evaluación de las sesiones dirigido al alumnado.

El programa de estadística Descriptiva que hemos utilizado ha sido el **SPSS 15.00**.

- **Análisis Descriptivo:**

-DATOS BÁSICOS:

-Datos básicos de los participantes:

Número de sujetos, curso que cursan y porcentajes:

TOTAL DE SUJETOS: 135

	Frecuencia	Porcentaje
1º A	28	20,7
1º B	29	21,5
1º C	30	22,2
1º D	23	17,1
1º E	25	18,5
Total	135	100,0

El análisis de presenta en la siguiente secuencia:

- Respuesta de todos los sujetos en cada ítem.

- Respuestas por Grupos:

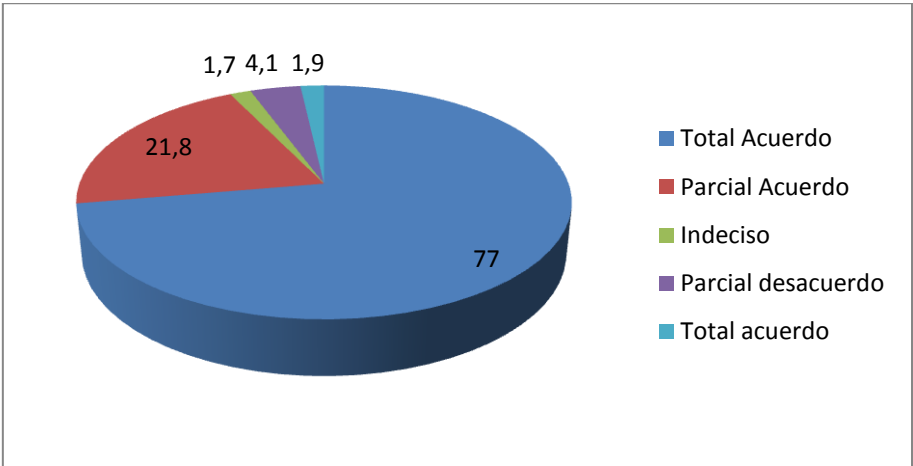
RESPUESTA DE TODOS LOS SUJETOS EN CADA ÍTEM:

Gráfico con la distribución de todos los ítems en todos los alumnos y alumnas:

En el siguiente cuadro aparecen todos los ítems en una puntuación total de todos los participantes.

	Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Total desacuerdo	12	1,2	1,3	1,3
Parcial desacuerdo	26	2,7	2,8	4,1
Indeciso/a	18	1,9	1,9	6,0
Válidos Parcial acuerdo	161	17,0	17,0	23,0
Total acuerdo	728	77,0	77,0	77,0
Total	945	100,0	100,0	

Fig. Resultados descriptivos de la evaluación dirigida al alumnado



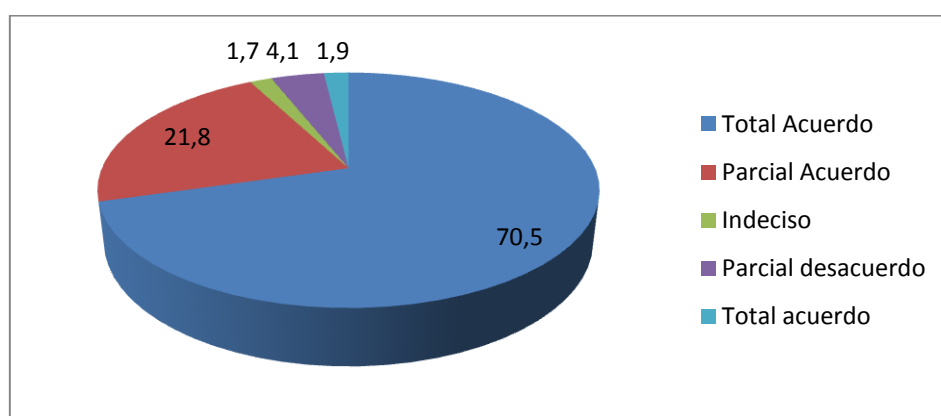
Categoría: Adecuación

Estadísticos

	Los conceptos que se han trabajado a lo largo de las sesiones han sido expuestos de forma clara	Las dinámicas propuestas en las sesiones han servido para complementar las explicaciones de los conceptos	Se fomenta la participación del alumnado	El tiempo dedicado a las sesiones ha sido el adecuado para desarrollar los contenidos
N				
Válidos	135	135	135	135
Perdidos	0	0	0	0

En el siguiente cuadro aparecen agrupados los ítems 1, 2, 3 y 4, pertenecientes a la categoría de “Adecuación”.

	Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Total desacuerdo	10	1,8	1,9	1,9
Parcial desacuerdo	22	4,0	4,1	6,0
Indeciso/a	9	1,6	1,7	7,7
Parcial acuerdo	118	21,8	21,8	29,5
Total acuerdo	381	70,5	70,5	70,5
Total	540	100,0	100,0	

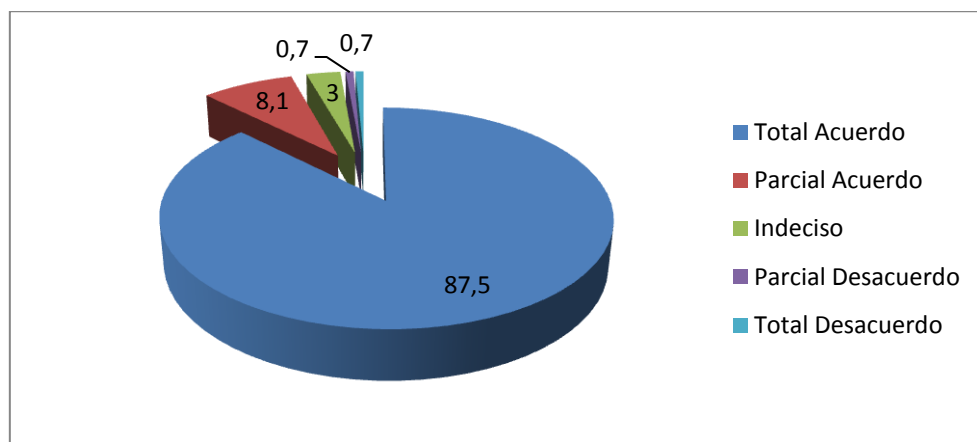


Como se puede apreciar en la presente figura, parecen cumplirse las exigencias de las sesiones en cuanto a adaptación del programa a las necesidades, carencias y expectativas de los destinatarios y a características del lugar y el momento en el que el programa se aplica, según la opinión de los alumnos y alumnas del primer curso de la ESO del IES Príncipe Felipe.

En el análisis de los ítems observaremos que el punto en el que se encuentran más en desacuerdo hace referencia al tiempo dedicado a las sesiones con el que alrededor del 3,5% de los alumnos objetan, como aparece en el análisis de contenido, que hubiera sido necesario dedicarle más sesiones a los temas planteados en el contenido.

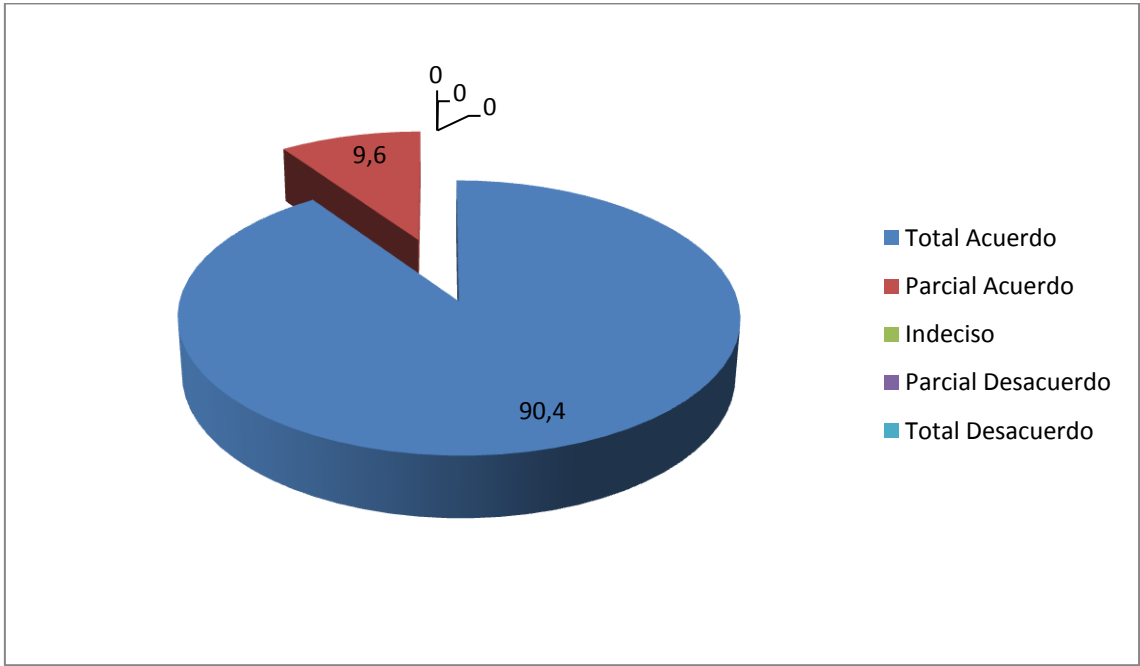
1. Los conceptos que se han trabajado a lo largo de las sesiones han sido expuestos de forma clara.

	Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Total desacuerdo	1	0,7	0,7	0,7
Parcial desacuerdo	1	0,7	0,7	1,4
Indeciso/a	4	2,9	3	4,4
Parcial acuerdo	11	8,1	8,1	12,5
Total acuerdo	118	87,4	87,5	100,0
Total	135	100,0	100,0	



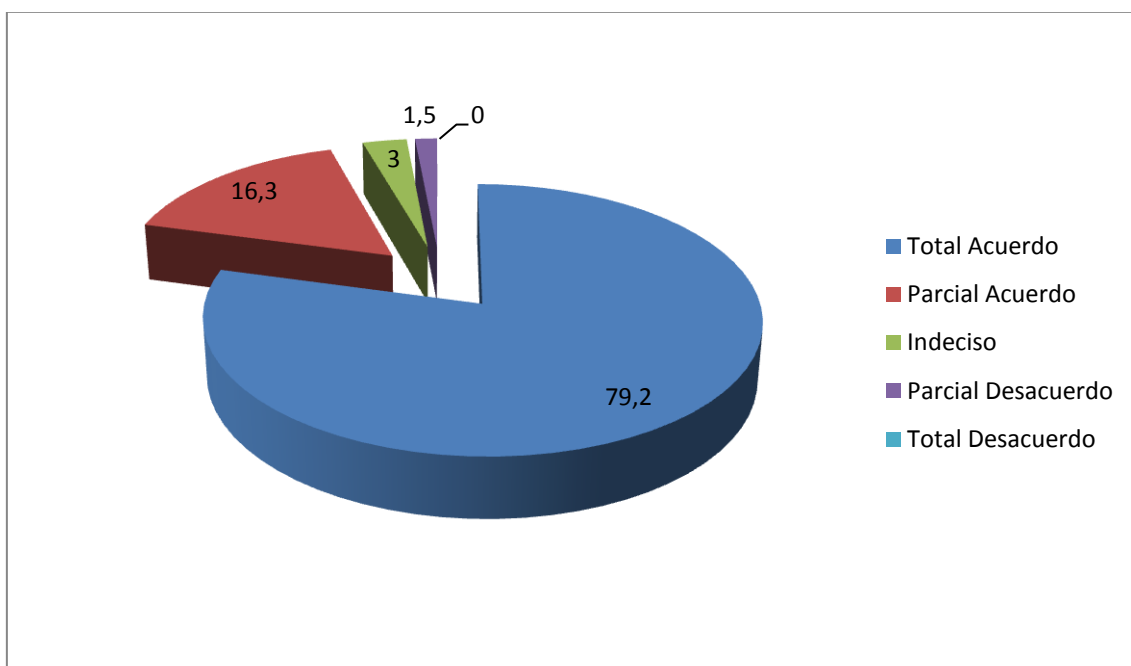
2. Las dinámicas propuestas en las sesiones han servido para complementar las explicaciones de los conceptos

	Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Total desacuerdo	0	0	0	0
Parcial desacuerdo	0	0	0	0
Indeciso/a	0	0	0	0
Válidos Parcial acuerdo	13	9,6	9,6	9,6
Total acuerdo	122	90,3	90,4	100,0
Total	135	100,0	100,0	



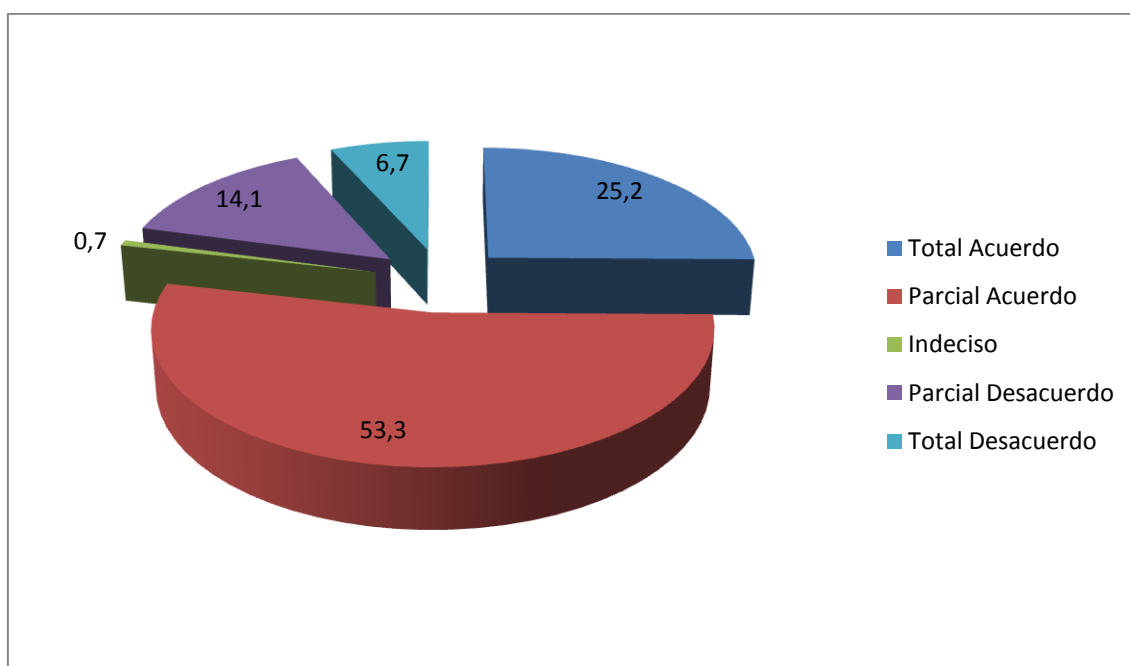
3. Se fomenta la participación de los alumnos desde el propio diseño de las intervenciones.

	Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Total desacuerdo	0	0	0	0
Parcial desacuerdo	2	1,4	1,5	1,5
Indeciso/a	4	2,9	3,0	4,5
Parcial acuerdo	22	16,2	16,3	17,8
Total acuerdo	107	79,2	79,2	100,0
Total	135	100,0	100,0	



4. El tiempo dedicado a las sesiones ha sido adecuado para desarrollar los contenidos.

	Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Total desacuerdo	9	6,6	6,7	6,7
Parcial desacuerdo	19	14,0	14,1	20,8
Indeciso/a	1	0,7	0,7	21,5
Parcial acuerdo	72	53,3	53,3	74,8
Total acuerdo	34	25,1	25,2	100,0
Total	135	100,0	100,0	



Categoría: Calidad Intrínseca

Estadísticos

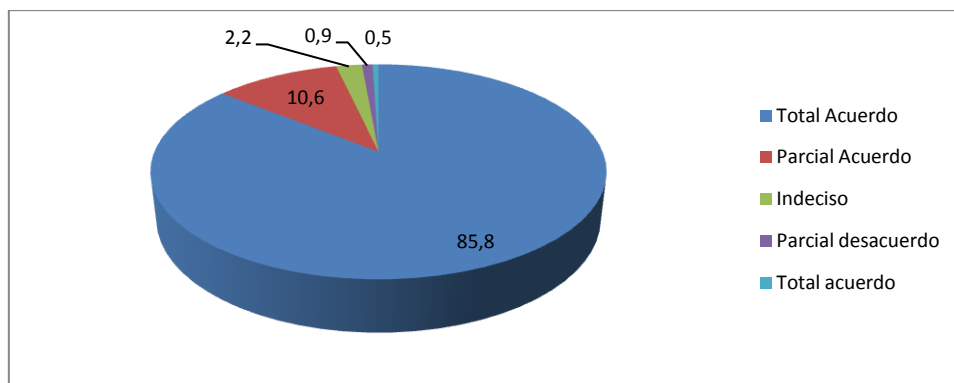
	Se han dado a conocer los objetivos y finalidades de las sesiones	Los contenidos incluidos en las sesiones son relevantes en mi formación	Los contenidos incluidos en las sesiones se relacionaban con mis experiencias cotidianas
N	Válidos	135	135
	Perdidos	0	0

Resultados agrupados de los ítems 5,6 y 7 pertenecientes a la categoría de Calidad Intrínseca

	Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Total desacuerdo	2	0,4	0,5	0,5
Parcial desacuerdo	4	0,9	0,9	1,4
Indeciso/a	9	2,2	2,2	3,6
Parcial acuerdo	43	10,6	10,6	14,2
Total acuerdo	347	85,8	85,8	100,0
Total	405	100,0	100,0	

CALIDAD INTRÍNSECA

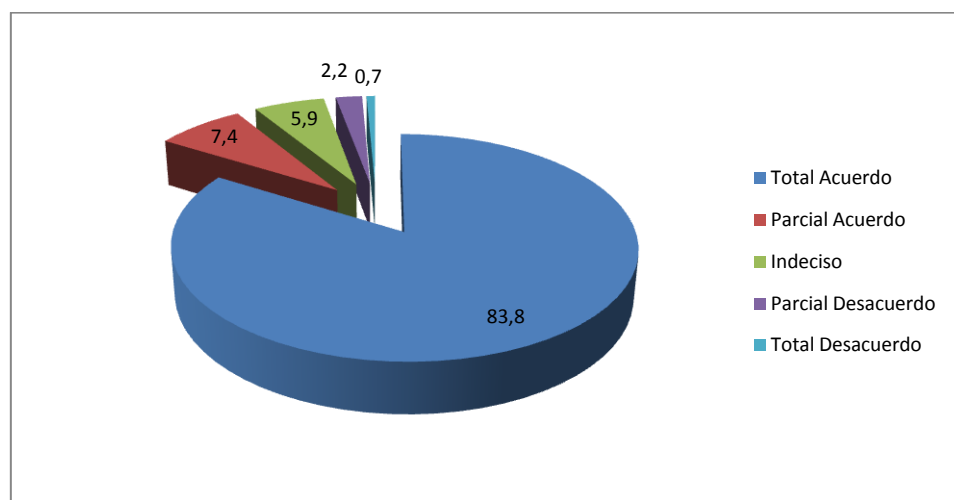
Fig. Resultados descriptivos de la evaluación inicial dirigida al departamento de observación en la categoría "Calidad Intrínseca".



Como se puede apreciar en la presente figura, parecen cumplirse las exigencias de las sesiones en cuanto a su contenido, actividades y valor formativo, según la opinión del alumnado que componen el primer curso de la ESO del IES Príncipe Felipe, destinatarios de las intervenciones.

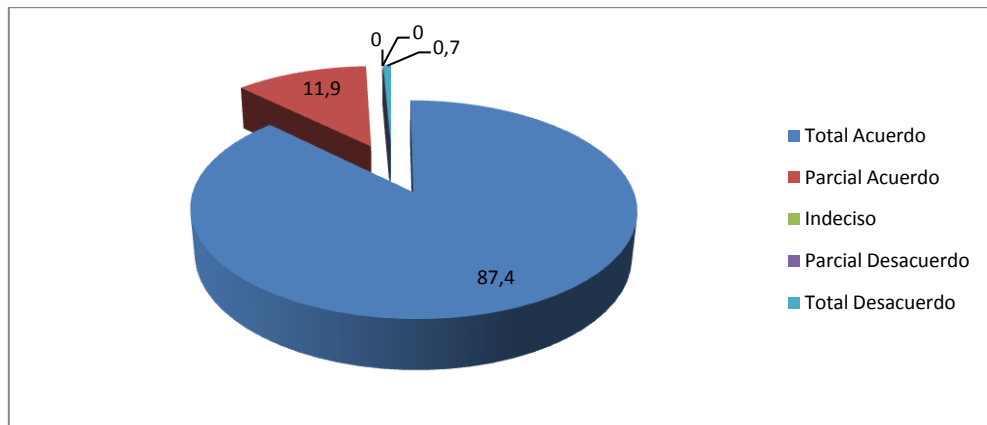
5. Se han dado a conocer los objetivos y las finalidades de las sesiones.

	Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Total desacuerdo	1	0,7	0,7	0,7
Parcial desacuerdo	3	2,2	2,2	2,9
Indeciso/a	8	5,9	5,9	8,8
Parcial acuerdo	10	7,4	7,4	16,2
Total acuerdo	113	83,7	83,8	100,0
Total	135	100,0	100,0	



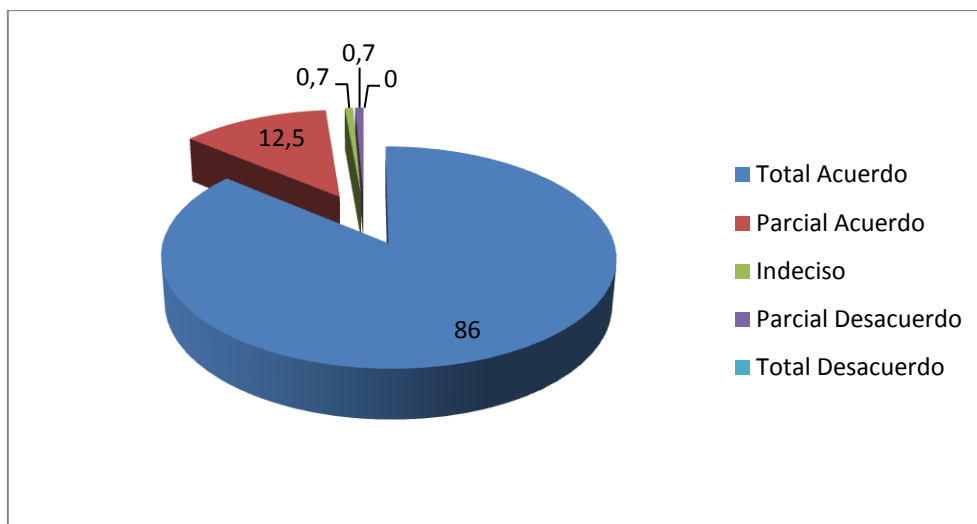
6. Los contenidos incluidos en las intervenciones son relevantes en mi formación.

	Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Total desacuerdo	1	0,7	0,7	0,7
Parcial desacuerdo	0	0	0	0
Indeciso/a	0	0	0	0
Parcial acuerdo	16	11,8	11,9	12,6
Total acuerdo	118	87,4	87,4	100,0
Total	135	100,0	100,0	



7. Los contenidos incluidos en las sesiones se relacionaban con mis experiencias cotidianas.

	Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Total desacuerdo	0	0	0	0
Parcial desacuerdo	1	0,7	0,7	0,7
Indeciso/a	1	0,7	0,7	1,4
Parcial acuerdo	17	12,5	12,6	14,0
Total acuerdo	116	85,9	86,0	100,0
Total	135	100,0	100,0	



ANÁLISIS DE CONTENIDO:

RESPUESTAS OBTENIDAS EN LOS GRUPOS 1º A Y B

<p>8. ¿Qué me han aportado estas sesiones?</p>	<p>1ª Me he quedado con que <u>todo se puede superar aunque con esfuerzo y tiempo</u>, sin tener mucha prisa y respetando el dolor.</p> <p>1B <u>Me quedé con la sesión de que nos necesitamos unos a otros</u>, la sesión en la que hablábamos de nuestras formas de seguir adelante cuando te falta alguien, y te apoyas en los que quieres.</p> <p>2B Me ha gustado mucho porque <u>nos ha enseñado mucho sobre la vida</u>, a <u>intentar estar contentos con nosotros mismos</u>.</p> <p>3B Me ha enseñado <u>que hay que vivir todos los días con alegría y con paciencia</u>, <u>viviendo los momentos malos y los momentos buenos</u>.</p> <p>4B Me ha enseñado la importancia de compartir todos los momentos que nos angustian, hablar sobre lo que perdemos nos alivia.</p> <p>5B No hay que sentir miedo por lo que no puedes evitar, me ha dado amor y paz interior</p> <p>6B Los sentimientos pueden ser a la vez positivos y negativos, nos defienden pero no debemos dejarnos llevar por ellos.</p> <p>7B Me ha enseñado a <u>pensar el gigantesco valor que tiene la vida, la amistad, el amor, el cariño, etc.</u></p> <p>8B Me quedo con que <u>hay que apreciar la vida y hay que disfrutarla todo lo que podamos sin hacer daño a nadie</u>.</p> <p>9B Me han enseñado <u>a ver mis situaciones de otra manera, aprender de la pérdida</u></p> <p>10B Me quedo con que <u>todos podemos aprender de todos, lo que a unos les ha pasado a mí me sirve para el futuro</u></p> <p>11B Me gustó <u>cuando compartíamos las soluciones que le dábamos a nuestros miedos y a cómo protegernos</u>.</p> <p>12B He aprendido a <u>confiar en los demás y a entender mis emociones</u>.</p> <p>13B. <u>Que hablar de la muerte no da miedo y a veces te sientes mejor.</u></p> <p>14B. Ser sincero y <u>hablar de lo que nos duele de la</u></p>
--	--

	<p>muerte te alivia y le pierdes un poco el miedo.</p> <p>15B. La <u>muerte y la vida son parte del mismo ciclo.</u></p> <p>16B <u>La peor muerte es la muerte en vida.</u></p> <p>17B Aprender a <u>valorar a las personas y cada cosa que te pasa todos los días.</u></p> <p>18B Estas sesiones me han ayudado a <u>conocerme mejor a mí misma y a averiguar que no era yo la única que tenía miedo o sufría con el tema de la muerte,</u> que todos tenemos miedo y sufrimos las mismas cosas, Creo que con esto me preparo mejor para lo que hay “<i>Ahí fuera</i>”.</p> <p>19B He aprendido <u>lo que hacen mis compañeros para seguir adelante cuando pierdes a alguien.</u></p> <p>20B <u>Me ha gustado todo, sobre todo hablar de la muerte.</u></p> <p>21B <u>Ponerte en la situación de lo que sentirás cuando alguien que te importa te falte e intentar saber qué harás, cómo te sentirás. Aprecias lo que tienes y a las personas que te rodean</u> porque nadie estaremos aquí para siempre.</p> <p>22B Lo que nos dicen los sentimientos, para lo que nos sirven, levantarme aunque me caiga y aunque sufra, <u>ser fuerte y marcarme un objetivo.</u></p> <p>23B Que <u>hay que ser buena persona, ser tú mismo y aprovechar cada día de vida.</u></p> <p>24B <u>Me ha aportado seguridad en mí misma, afrontar el miedo a la muerte, y haciéndolo me he sentido mejor.</u></p> <p>25B Lo que más me ha gustado ha sido la <u>poesía sobre los sentimientos, se me han quedado muchas de las frases de mis compañeros, me han encantado los debates.</u></p> <p>26B. Que <u>no debemos quedarnos con lo malo,</u> cuando alguien se muere te quedas con la última parte, con la muerte, y <u>te tienes que quedar con la vida que pasaste junto a esa persona</u> y que peor hubiera sido no conocerla nunca.</p> <p>27B He aprendido a <u>superarme a mí mismo</u> y a pensar en que todo tiene remedio, menos la muerte.</p> <p>28B Que la vida cambia y pasa, y que <u>no podemos evitar la muerte, solo tratar de vivir la vida.</u></p> <p>29B Me ha aportado <u>confianza</u> y me ha ayudado a <u>saber a qué me enfrento.</u></p>
9. ¿Qué temas incluiría o desarrollaría, o en qué temas me gustaría profundizar más?	<p>1A Nada, todo está bien.</p> <p>1B No incluiría ningún tema y me <u>gustaría profundizar en todos.</u></p> <p>2B Creo que no incluiría nada porque me he enterado de todo y muy bien.</p> <p>3B <u>Hablaría más de la vergüenza cuando nos pasan cosas malas.</u></p> <p>4B <u>Hablaría más de la explicación de los sentimientos, lo que nos pasa cuando perdemos a alguien y qué puede haber después de la muerte.</u></p> <p>5B Hablaría <u>más de los sentimientos como el odio o el asco, los sentimientos raros cuando pierdes a alguien</u></p> <p>6B <u>Hablaría más de todo lo de los sentimientos de pérdida y los sentimientos de amor.</u></p> <p>7B <u>Hablaría más de todo, haría más clases.</u></p> <p>8B Tendríamos que <u>haber tenido más tiempo</u></p> <p>9B Hablaría más de cómo debemos afrontar la pérdida.</p> <p>10B Que <u>para aprender del todo te tiene que pasar a ti</u></p> <p>11B Hablaría <u>más de la felicidad y del enamorarse.</u></p> <p>12B Profundizaría más <u>en el amor y en la felicidad.</u></p> <p>13B Hablaría más de las <u>formas de enterramientos en</u></p>

	<p><u>distintos países.</u></p> <p>14B Sobre la <u>amistad y el compañerismo.</u></p> <p>15B Hablaría más de lo de <u>los sentimientos cuando perdemos a alguien.</u></p> <p>16B <u>Del amor y del apoyo</u> cuando las cosas no van bien</p> <p>17B Más <u>del amor y del cariño.</u></p> <p>18B Hablar de las <u>relaciones familiares y cómo cambian cuando perdemos a alguien</u> porque eso a veces cuesta.</p> <p>19B Nada, para mí todo está bien.</p> <p>20B Incluiría más anécdotas de superación o de compañerismo.</p> <p>21B Hablaría más sobre <u>el bullying y las habilidades para enfrentarte a las presiones.</u></p> <p>22B Hablaría más del <u>suicidio.</u></p> <p>23B El amor y el miedo.</p> <p>24B <u>La muerte en otras culturas.</u></p> <p>25B No se me ocurre.</p> <p>26B El <u>amor y la tristeza.</u></p> <p>27B. Me gustaría profundizar un poco más en <u>todos los temas.</u></p> <p>28B Me gustaría <u>hablar del amor.</u></p> <p>29B Nada, todo está bien.</p>
10. ¿Qué actividades incluiría?	<p>1A Más canciones.</p> <p>2A Pondría más pelis</p> <p>1B Más <u>actividades de música.</u></p> <p>2B Ver más <u>trozos de pelis</u></p> <p>3B Me gustaron todos los poemas, metería <u>más poesías</u></p> <p>4B Más <u>actividades como la de los papeles en la espalda me sentí muy acompañado</u></p> <p>5B <u>Más actividades como la de los murales de escudo</u></p> <p>6B <u>Haría algo con graffiti.</u></p> <p>7B <u>Más música, más canciones</u></p> <p>8B <u>Reportajes y videos.</u></p> <p>9B Haría <u>salidas a cementerios</u></p> <p>10B <u>Más películas</u></p> <p>11B Pondría <u>más canciones</u></p> <p>12B Más <u>debates</u></p> <p>13B Actividades relacionadas con la <u>expresión de los sentimientos en el arte.</u></p> <p>14B Me han gustado todas.</p> <p>15B Incluiría más música.</p> <p>16B Actividades de ponerte en situaciones</p> <p>17B Me gusta lo de <u>las canciones, pondría que cada uno grabara su tema.</u></p> <p>18B <u>Graffiti</u></p> <p>19B Más trozos de <u>pelis e información en la red.</u></p> <p>20B Actividades de <u>manualidades</u></p> <p>21B <u>Hacer nuestras propias pelis</u></p> <p>22B Más <u>canciones y poesías.</u></p> <p>23B Más <u>actividades de las de todo el grupo.</u></p> <p>24B <u>Actividades al aire libre.</u></p> <p>25B <u>Resolver situaciones de problemas reales</u></p> <p>26B <u>Más películas y debates</u></p> <p>27B Pondría hacer un <u>mural en el patio de los sentimientos.</u></p> <p>28B <u>Actividades para afrontar el miedo.</u></p> <p>29B Más <u>canciones de la vida.</u></p>

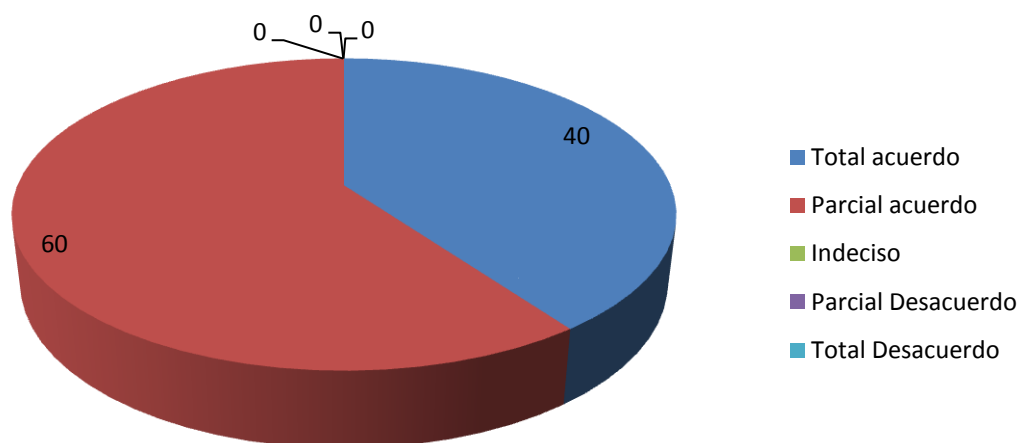
REGISTROS DE OBSERVACIÓN DE LAS SESIONES ELABORADO POR EL EQUIPO DE TUTORES:

Respuestas totales:

1. La metodología utilizada resulta adecuada para el desarrollo de la sesión.

	Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Total desacuerdo	0	0	0	0
Parcial desacuerdo	0	0	0	0
Indeciso/a	0	0	0	0
Válidos Parcial acuerdo	12	60,0	60,0	60,0
Total acuerdo	8	40,0	40,0	100,0
Total	20	100,0	100,0	

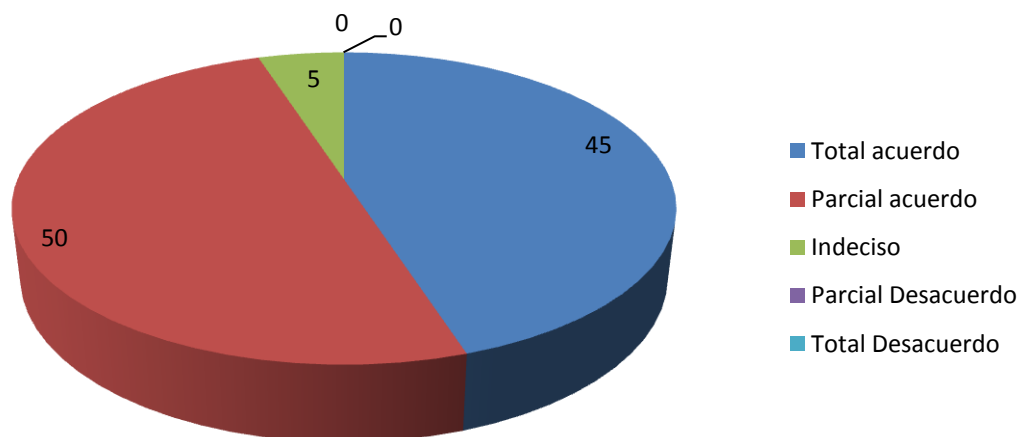
1. La metodología utilizada resulta adecuada para el desarrollo de la sesión.



2. Los alumnos muestran interés hacia las actividades planteadas en la sesión.

	Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Total desacuerdo	0	0	0	0
Parcial desacuerdo	0	0	0	0
Indeciso/a	1	5,0	5,0	5,0
Parcial acuerdo	10	50,0	60,0	65,0
Total acuerdo	9	45,0	40,0	100,0
Total	20	100,0	100,0	

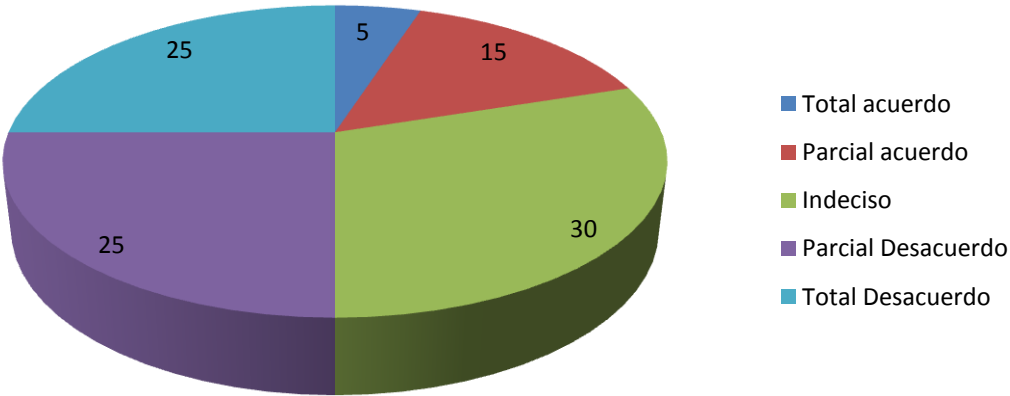
2. Los alumnos muestran interés hacia las actividades planteadas en la sesión.



3. Ha sido necesario corregir la secuencia de las actividades programadas.

Válidos	Total desacuerdo	5	25,0	25,0	25,0
	Parcial desacuerdo	5	25,0	25,0	50,0
	Indeciso/a	6	30,0	30,0	80,0
	Parcial acuerdo	3	15,0	15,0	95,0
	Total acuerdo	1	5,0	5,0	100,0
	Total	20	100,0	100,0	

3. Ha sido necesario corregir la secuencia de las actividades programadas.



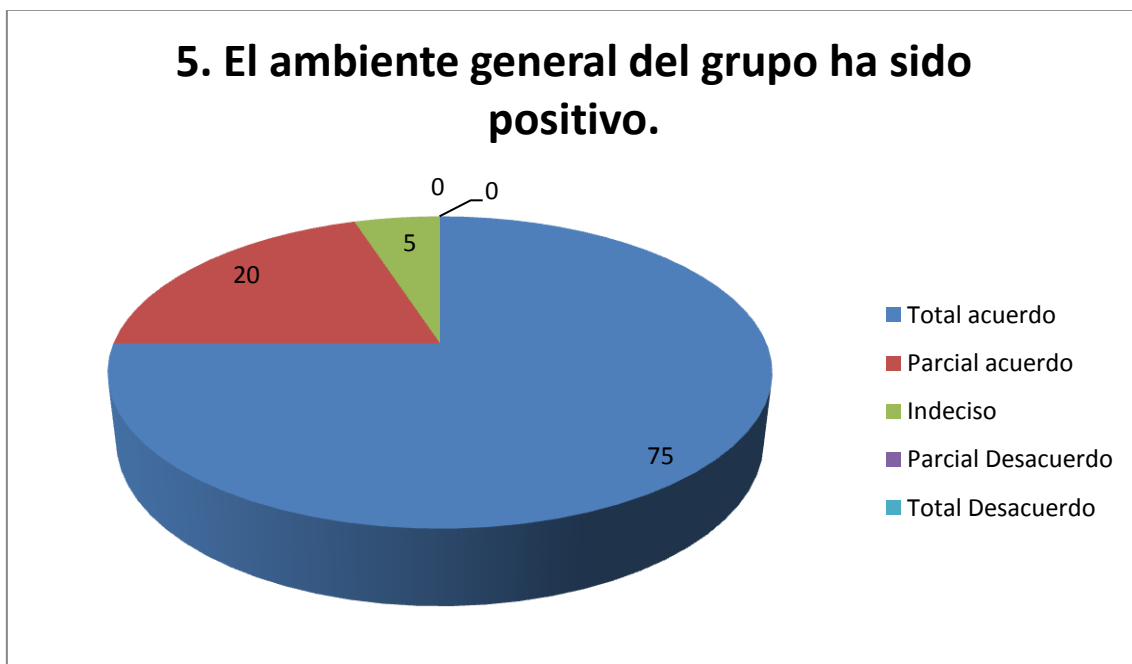
4. Los recursos y actividades planteados resultan suficientes y adecuados.

	Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Total desacuerdo	0	0	0	0
Parcial desacuerdo	0	0	0	0
Indeciso/a	0	0	0	0
Válidos Parcial acuerdo	9	45,0	45,0	45,0
Total acuerdo	11	55,0	55,0	100,0
Total	20	100,0	100,0	



5. El ambiente general del grupo ha sido positivo.

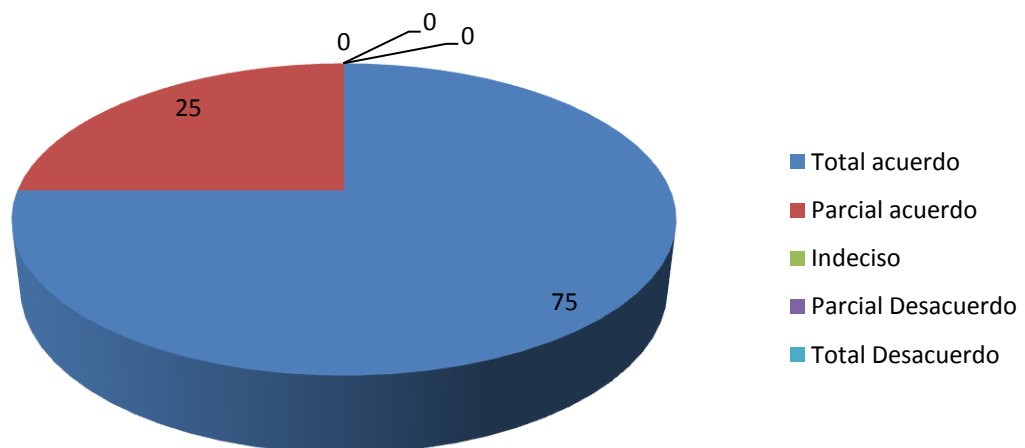
	Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Total desacuerdo	0	0	0	0
Parcial desacuerdo	0	0	0	0
Indeciso/a	1	5,0	5,0	5,0
Parcial acuerdo	4	20,0	20,0	25,0
Total acuerdo	15	75,0	75,0	100,0
Total	20	100,0	100,0	



6. Las relaciones de los profesionales y el alumnado ha sido cordial.

	Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Total desacuerdo	0	0	0	0
Parcial desacuerdo	0	0	0	0
Indeciso/a	0	0	0	0
Válidos Parcial acuerdo	5	25,0	25,0	25,0
Total acuerdo	15	75,0	75,0	100,0
Total	20	100,0	100,0	

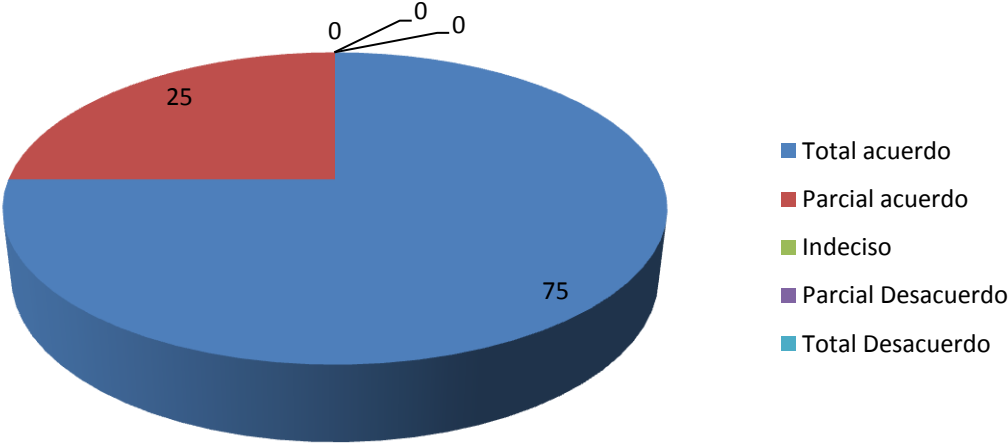
6. Las relaciones de los profesionales y el alumnado ha sido cordial.



7. Los ejemplos y contenidos planteados han generado el debate y la reflexión en el aula.

	Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Total desacuerdo	0	0	0	0
Parcial desacuerdo	0	0	0	0
Indeciso/a	0	0	0	0
Válidos				
Parcial acuerdo	6	30,0	30,0	30,0
Total acuerdo	14	70,0	70,0	100,0
Total	20	100,0	100,0	

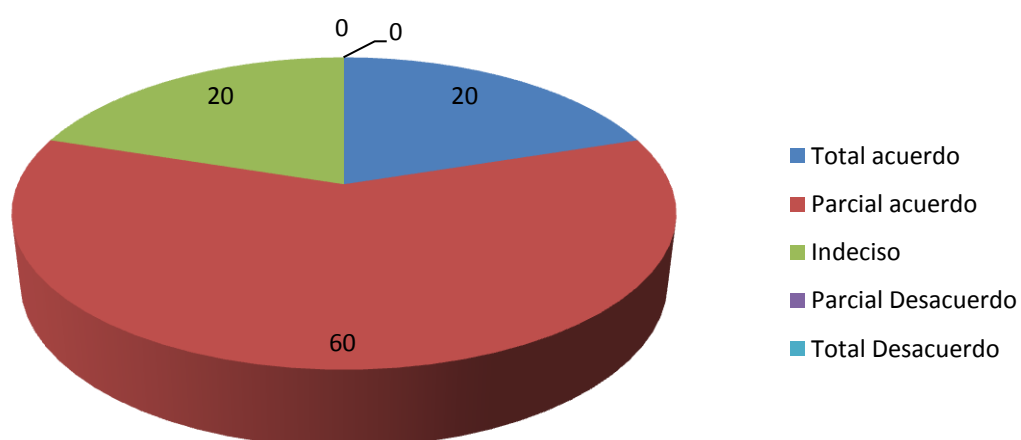
7. Los ejemplos y contenidos planteados han generado el debate y la reflexión en el aula.



8. Los alumnos y alumnas han participado activamente en el transcurso de la sesión.

	Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Total desacuerdo	0	0	0	0
Parcial desacuerdo	0	0	0	0
Indeciso/a	4	20,0	20,0	20,0
Parcial acuerdo	12	60,0	60,0	80,0
Total acuerdo	4	20,0	20,0	100,0
Total	20	100,0	100,0	

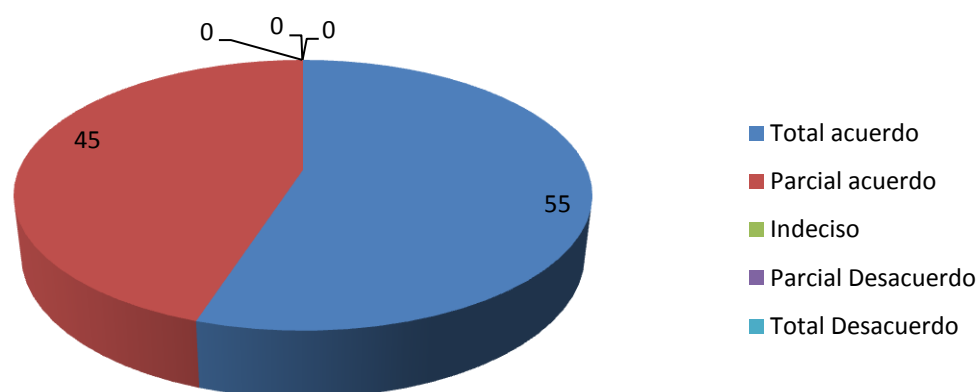
8. Los alumnos y alumnas han participado activamente en el transcurso de la sesión.



9. En general, como observador docente, me siento satisfecho/a con el desarrollo de la sesión.

	Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Total desacuerdo	0	0	0	0
Parcial desacuerdo	0	0	0	0
Indeciso/a	0	0	0	0
Válidos Parcial acuerdo	9	45,0	45,0	45,0
Total acuerdo	11	55,0	55,0	100,0
Total	20	100,0	100,0	

9. En general, como observador docente, me siento satisfecho/a con el desarrollo de la sesión.



Registros por grupos:

1º A:

1ª SESIÓN	
ÍTEM	RESPUESTA SELECCIONADA
1. La metodología utilizada resulta adecuada para el desarrollo de la sesión.	5
2. Los alumnos muestran interés hacia las actividades planteadas en la sesión.	4
3. Ha sido necesario corregir la secuencia de las actividades programadas.	1
4. Los recursos y actividades planteados resultan suficientes y adecuados.	4
5. El ambiente general del grupo ha sido positivo.	5
6. Las relaciones de los profesionales y el alumnado ha sido cordial.	5
7. Los ejemplos y contenidos planteados han generado el debate y la reflexión en el aula.	5
8. Los alumnos y alumnas han participado activamente en el transcurso de la sesión.	3
9. En general, como observador docente, me siento satisfecho/a con el desarrollo de la sesión.	5
REGISTRO DE INCIDENCIAS	
OBSEVACIONES	
Es muy importante que los niños sepan más de este tema las respuestas indican la importancia de tratarlo desde la infancia, además señalan la necesidad del tratamiento del tema tanto a nivel preventivo como paliativo.	

2ª SESIÓN	
ÍTEM	RESPUESTA SELECCIONADA
1. La metodología utilizada resulta adecuada para el desarrollo de la sesión.	4
2. Los alumnos muestran interés hacia las actividades planteadas en la sesión.	5
3. Ha sido necesario corregir la secuencia de las actividades programadas.	2
4. Los recursos y actividades planteados resultan suficientes y adecuados.	5
5. El ambiente general del grupo ha sido positivo.	4
6. Las relaciones de los profesionales y el alumnado ha sido cordial.	4
7. Los ejemplos y contenidos planteados han generado el debate y la reflexión en el aula.	5
8. Los alumnos y alumnas han participado activamente en el transcurso de la sesión.	3
9. En general, como observador docente, me siento satisfecho/a con el desarrollo de la sesión.	4
REGISTRO DE INCIDENCIAS	
OBSEVACIONES	

3ª SESIÓN	
ÍTEM	RESPUESTA SELECCIONADA
1. La metodología utilizada resulta adecuada para el desarrollo de la sesión.	5
2. Los alumnos muestran interés hacia las actividades planteadas en la sesión.	5
3. Ha sido necesario corregir la secuencia de las actividades programadas.	2
4. Los recursos y actividades planteados resultan suficientes y adecuados.	4
5. El ambiente general del grupo ha sido positivo.	4
6. Las relaciones de los profesionales y el alumnado ha sido cordial.	5
7. Los ejemplos y contenidos planteados han generado el debate y la reflexión en el aula.	5
8. Los alumnos y alumnas han participado activamente en el transcurso de la sesión.	4
9. En general, como observador docente, me siento satisfecho/a con el desarrollo de la sesión.	5
REGISTRO DE INCIDENCIAS	
Parecen conmovidos por el suceso de intento de suicidio, sacan el tema y se conduce con normalizar y sin personalizar, parece que se sienten aliviados por poder tratar el tema.	
OBSEVACIONES	

4ª SESIÓN	
ÍTEM	RESPUESTA SELECCIONADA
1. La metodología utilizada resulta adecuada para el desarrollo de la sesión.	4
2. Los alumnos muestran interés hacia las actividades planteadas en la sesión.	4
3. Ha sido necesario corregir la secuencia de las actividades programadas. / Se ha cambiado el centro de atención del debate en función de las demandas de los alumnos y alumnas.	5
4. Los recursos y actividades planteados resultan suficientes y adecuados.	4
5. El ambiente general del grupo ha sido positivo.	5
6. Las relaciones de los profesionales y el alumnado ha sido cordial.	5
7. Los ejemplos y contenidos planteados han generado el debate y la reflexión en el aula.	5
8. Los alumnos y alumnas han participado activamente en el transcurso de la sesión.	5
9. En general, como observador docente, me siento satisfecho/a con el desarrollo de la sesión.	5
REGISTRO DE INCIDENCIAS	
OBSEVACIONES	

1º B:

1ª SESIÓN	
ÍTEM	RESPUESTA SELECCIONADA
1. La metodología utilizada resulta adecuada para el desarrollo de la sesión.	4
2. Los alumnos muestran interés hacia las actividades planteadas en la sesión.	4
3. Ha sido necesario corregir la secuencia de las actividades programadas.	1
4. Los recursos y actividades planteados resultan suficientes y adecuados.	5
5. El ambiente general del grupo ha sido positivo.	4
6. Las relaciones de los profesionales y el alumnado ha sido cordial.	4
7. Los ejemplos y contenidos planteados han generado el debate y la reflexión en el aula.	5
8. Los alumnos y alumnas han participado activamente en el transcurso de la sesión.	4
9. En general, como observador docente, me siento satisfecho/a con el desarrollo de la sesión.	5
REGISTRO DE INCIDENCIAS	
OBSEVACIONES	

2ª SESIÓN	
ÍTEM	RESPUESTA SELECCIONADA
1. La metodología utilizada resulta adecuada para el desarrollo de la sesión.	4
2. Los alumnos muestran interés hacia las actividades planteadas en la sesión.	4
3. Ha sido necesario corregir la secuencia de las actividades programadas.	1
4. Los recursos y actividades planteados resultan suficientes y adecuados.	5
5. El ambiente general del grupo ha sido positivo.	4
6. Las relaciones de los profesionales y el alumnado ha sido cordial.	5
7. Los ejemplos y contenidos planteados han generado el debate y la reflexión en el aula.	4
8. Los alumnos y alumnas han participado activamente en el transcurso de la sesión.	4
9. En general, como observador docente, me siento satisfecho/a con el desarrollo de la sesión.	5
REGISTRO DE INCIDENCIAS	
OBSEVACIONES	

3ª SESIÓN	
ÍTEM	RESPUESTA SELECCIONADA
1. La metodología utilizada resulta adecuada para el desarrollo de la sesión.	5
2. Los alumnos muestran interés hacia las actividades planteadas en la sesión.	5
3. Ha sido necesario corregir la secuencia de las actividades programadas. /Ha sido necesario reconducir los debates generados en el aula.	3
4. Los recursos y actividades planteados resultan suficientes y adecuados.	5
5. El ambiente general del grupo ha sido positivo.	5
6. Las relaciones de los profesionales y el alumnado ha sido cordial.	5
7. Los ejemplos y contenidos planteados han generado el debate y la reflexión en el aula.	5
8. Los alumnos y alumnas han participado activamente en el transcurso de la sesión.	4
9. En general, como observador docente, me siento satisfecho/a con el desarrollo de la sesión.	4
REGISTRO DE INCIDENCIAS	
Los alumnos mencionan el acontecimiento sucedido en 3º, el intento de suicidio por parte de una alumna que ha trascendido y el cual indican que no se les deja mencionar en ninguna clase.	
OBSEVACIONES	

4ª SESIÓN	
ÍTEM	RESPUESTA SELECCIONADA
1. La metodología utilizada resulta adecuada para el desarrollo de la sesión.	5
2. Los alumnos muestran interés hacia las actividades planteadas en la sesión.	5
3. Ha sido necesario corregir la secuencia de las actividades programadas. / Los alumnos introducen un tema de reflexión que les preocupa, el suicidio.	4
4. Los recursos y actividades planteados resultan suficientes y adecuados.	4
5. El ambiente general del grupo ha sido positivo.	5
6. Las relaciones de los profesionales y el alumnado ha sido cordial.	5
7. Los ejemplos y contenidos planteados han generado el debate y la reflexión en el aula.	5
8. Los alumnos y alumnas han participado activamente en el transcurso de la sesión.	5
9. En general, como observador docente, me siento satisfecho/a con el desarrollo de la sesión.	5
REGISTRO DE INCIDENCIAS	
OBSEVACIONES	

1º C:

1ª SESIÓN	
ÍTEM	RESPUESTA SELECCIONADA
1. La metodología utilizada resulta adecuada para el desarrollo de la sesión.	4
2. Los alumnos muestran interés hacia las actividades planteadas en la sesión.	3
3. Ha sido necesario corregir la secuencia de las actividades programadas.	3
4. Los recursos y actividades planteados resultan suficientes y adecuados.	4
5. El ambiente general del grupo ha sido positivo.	3
6. Las relaciones de los profesionales y el alumnado ha sido cordial.	4
7. Los ejemplos y contenidos planteados han generado el debate y la reflexión en el aula.	4
8. Los alumnos y alumnas han participado activamente en el transcurso de la sesión.	3
9. En general, como observador docente, me siento satisfecho/a con el desarrollo de la sesión.	4
REGISTRO DE INCIDENCIAS:	
En líneas generales la clase no está acostumbrada a debatir y a opinar, les ha costado un poco salir de sus reflexiones y comenzar a hablar al grupo clase en vez de debatir en pequeños grupos.	
OBSEVACIONES:	

2ª SESIÓN	
ÍTEM	RESPUESTA SELECCIONADA
1. La metodología utilizada resulta adecuada para el desarrollo de la sesión.	4
2. Los alumnos muestran interés hacia las actividades planteadas en la sesión.	4
3. Ha sido necesario corregir la secuencia de las actividades programadas.	1
4. Los recursos y actividades planteados resultan suficientes y adecuados.	5
5. El ambiente general del grupo ha sido positivo.	5
6. Las relaciones de los profesionales y el alumnado ha sido cordial.	4
7. Los ejemplos y contenidos planteados han generado el debate y la reflexión en el aula.	4
8. Los alumnos y alumnas han participado activamente en el transcurso de la sesión.	4
9. En general, como observador docente, me siento satisfecho/a con el desarrollo de la sesión.	5
REGISTRO DE INCIDENCIAS	
OBSEVACIONES	

3ª SESIÓN	
ÍTEM	RESPUESTA SELECCIONADA
1. La metodología utilizada resulta adecuada para el desarrollo de la sesión.	4
2. Los alumnos muestran interés hacia las actividades planteadas en la sesión.	4
3. Ha sido necesario corregir la secuencia de las actividades programadas. /Ha sido necesario reconducir los debates generados en el aula.	2
4. Los recursos y actividades planteados resultan suficientes y adecuados.	4
5. El ambiente general del grupo ha sido positivo.	5
6. Las relaciones de los profesionales y el alumnado ha sido cordial.	5
7. Los ejemplos y contenidos planteados han generado el debate y la reflexión en el aula.	4
8. Los alumnos y alumnas han participado activamente en el transcurso de la sesión.	4
9. En general, como observador docente, me siento satisfecho/a con el desarrollo de la sesión.	4
REGISTRO DE INCIDENCIAS	
Aunque no hemos comentado con la clase el incidente de tercero parece que todos tienen conocimiento, es el tema central del debate que todos quieren hacer, se resuelve la situación favorablemente y parece resultar positivo.	
OBSEVACIONES	

4ª SESIÓN	
ÍTEM	RESPUESTA SELECCIONADA
1. La metodología utilizada resulta adecuada para el desarrollo de la sesión.	5
2. Los alumnos muestran interés hacia las actividades planteadas en la sesión.	5
3. Ha sido necesario corregir la secuencia de las actividades programadas. / Los debates y reflexiones que le siguen a las dinámicas planteadas suelen abrir numerosas vías de reflexión que deben ser reconducidas.	3
4. Los recursos y actividades planteados resultan suficientes y adecuados.	4
5. El ambiente general del grupo ha sido positivo.	5
6. Las relaciones de los profesionales y el alumnado ha sido cordial.	5
7. Los ejemplos y contenidos planteados han generado el debate y la reflexión en el aula.	5
8. Los alumnos y alumnas han participado activamente en el transcurso de la sesión.	4
9. En general, como observador docente, me siento satisfecho/a con el desarrollo de la sesión.	4
REGISTRO DE INCIDENCIAS	
OBSEVACIONES	

1º D:

1ª SESIÓN	
ÍTEM	RESPUESTA SELECCIONADA
1. La metodología utilizada resulta adecuada para el desarrollo de la sesión.	5
2. Los alumnos muestran interés hacia las actividades planteadas en la sesión.	4
3. Ha sido necesario corregir la secuencia de las actividades programadas.	3
4. Los recursos y actividades planteados resultan suficientes y adecuados.	5
5. El ambiente general del grupo ha sido positivo.	5
6. Las relaciones de los profesionales y el alumnado ha sido cordial.	4
7. Los ejemplos y contenidos planteados han generado el debate y la reflexión en el aula.	5
8. Los alumnos y alumnas han participado activamente en el transcurso de la sesión.	3
9. En general, como observador docente, me siento satisfecho/a con el desarrollo de la sesión.	4
REGISTRO DE INCIDENCIAS: Les cuesta expresar sus opiniones en grupo, cuando se deciden a hablar lo hacen en pequeños grupos, se les anima a que compartan sus opiniones con todos.	
OBSEVACIONES	

2ª SESIÓN	
ÍTEM	RESPUESTA SELECCIONADA
1. La metodología utilizada resulta adecuada para el desarrollo de la sesión.	4
2. Los alumnos muestran interés hacia las actividades planteadas en la sesión.	4
3. Ha sido necesario corregir la secuencia de las actividades programadas.	1
4. Los recursos y actividades planteados resultan suficientes y adecuados.	5
5. El ambiente general del grupo ha sido positivo.	5
6. Las relaciones de los profesionales y el alumnado ha sido cordial.	5
7. Los ejemplos y contenidos planteados han generado el debate y la reflexión en el aula.	4
8. Los alumnos y alumnas han participado activamente en el transcurso de la sesión.	4
9. En general, como observador docente, me siento satisfecho/a con el desarrollo de la sesión.	5
REGISTRO DE INCIDENCIAS P. comienza a llorar, los demás compañeros se acercan y la acompañan, parece afectada por la separación de sus padres y la muerte de su tío, los alumnos comparten sus experiencias y tras sonar el timbre les cuesta abandonar el aula, siguen hablando un momento.	
OBSEVACIONES	

3ª SESIÓN	
ÍTEM	RESPUESTA SELECCIONADA
1. La metodología utilizada resulta adecuada para el desarrollo de la sesión.	5
2. Los alumnos muestran interés hacia las actividades planteadas en la sesión.	5
3. Ha sido necesario corregir la secuencia de las actividades programadas. /Ha sido necesario reconducir los debates generados en el aula.	3
4. Los recursos y actividades planteados resultan suficientes y adecuados.	5
5. El ambiente general del grupo ha sido positivo.	4
6. Las relaciones de los profesionales y el alumnado ha sido cordial.	5
7. Los ejemplos y contenidos planteados han generado el debate y la reflexión en el aula.	5
8. Los alumnos y alumnas han participado activamente en el transcurso de la sesión.	4
9. En general, como observador docente, me siento satisfecho/a con el desarrollo de la sesión.	4

REGISTRO DE INCIDENCIAS	
OBSEVACIONES	

4ª SESIÓN	
ÍTEM	RESPUESTA SELECCIONADA
1. La metodología utilizada resulta adecuada para el desarrollo de la sesión.	5
2. Los alumnos muestran interés hacia las actividades planteadas en la sesión.	5
3. Ha sido necesario corregir la secuencia de las actividades programadas. / Un incidente en el instituto ha provocado el interés de los alumnos sobre el tema del bullying, se ha decidido continuar el debate en esa línea.	4
4. Los recursos y actividades planteados resultan suficientes y adecuados.	4
5. El ambiente general del grupo ha sido positivo.	5
6. Las relaciones de los profesionales y el alumnado ha sido cordial.	5
7. Los ejemplos y contenidos planteados han generado el debate y la reflexión en el aula.	5
8. Los alumnos y alumnas han participado activamente en el transcurso de la sesión.	5
9. En general, como observador docente, me siento satisfecho/a con el desarrollo de la sesión.	5
REGISTRO DE INCIDENCIAS	
OBSEVACIONES	

1º E:

1ª SESIÓN	
ÍTEM	RESPUESTA SELECCIONADA
1. La metodología utilizada resulta adecuada para el desarrollo de la sesión.	5
2. Los alumnos muestran interés hacia las actividades planteadas en la sesión.	4
3. Ha sido necesario corregir la secuencia de las actividades programadas.	2
4. Los recursos y actividades planteados resultan suficientes y adecuados.	5
5. El ambiente general del grupo ha sido positivo.	5
6. Las relaciones de los profesionales y el alumnado ha sido cordial.	4
7. Los ejemplos y contenidos planteados han generado el debate y la reflexión en el aula.	5
8. Los alumnos y alumnas han participado activamente en el transcurso de la sesión.	4
9. En general, como observador docente, me siento satisfecho/a con el desarrollo de la sesión.	4
REGISTRO DE INCIDENCIAS	
OBSEVACIONES	

2ª SESIÓN	
ÍTEM	RESPUESTA SELECCIONADA
1. La metodología utilizada resulta adecuada para el desarrollo de la sesión.	5
2. Los alumnos muestran interés hacia las actividades planteadas en la sesión.	5
3. Ha sido necesario corregir la secuencia de las actividades programadas.	2
4. Los recursos y actividades planteados resultan suficientes y adecuados.	4
5. El ambiente general del grupo ha sido positivo.	5
6. Las relaciones de los profesionales y el alumnado ha sido cordial.	4
7. Los ejemplos y contenidos planteados han generado el debate y la reflexión en el aula.	5
8. Los alumnos y alumnas han participado activamente en el transcurso de la sesión.	4
9. En general, como observador docente, me siento satisfecho/a con el desarrollo de la sesión.	5
REGISTRO DE INCIDENCIAS	
OBSEVACIONES	

3ª SESIÓN	
ÍTEM	RESPUESTA SELECCIONADA
1. La metodología utilizada resulta adecuada para el desarrollo de la sesión.	5
2. Los alumnos muestran interés hacia las actividades planteadas en la sesión.	4
3. Ha sido necesario corregir la secuencia de las actividades programadas. /Ha sido necesario reconducir los debates generados en el aula.	3
4. Los recursos y actividades planteados resultan suficientes y adecuados.	4
5. El ambiente general del grupo ha sido positivo.	5
6. Las relaciones de los profesionales y el alumnado ha sido cordial.	5
7. Los ejemplos y contenidos planteados han generado el debate y la reflexión en el aula.	4
8. Los alumnos y alumnas han participado activamente en el transcurso de la sesión.	4
9. En general, como observador docente, me siento satisfecho/a con el desarrollo de la sesión.	4
REGISTRO DE INCIDENCIAS	
OBSEVACIONES	

4ª SESIÓN	
ÍTEM	RESPUESTA SELECCIONADA
1. La metodología utilizada resulta adecuada para el desarrollo de la sesión.	5
2. Los alumnos muestran interés hacia las actividades planteadas en la sesión.	5
3. Ha sido necesario corregir la secuencia de las actividades programadas. / Los alumnos introducen un tema de reflexión que les preocupa, el suicidio.	4
4. Los recursos y actividades planteados resultan suficientes y adecuados.	4
5. El ambiente general del grupo ha sido positivo.	5
6. Las relaciones de los profesionales y el alumnado ha sido cordial.	5
7. Los ejemplos y contenidos planteados han generado el debate y la reflexión en el aula.	5
8. Los alumnos y alumnas han participado activamente en el transcurso de la sesión.	4
9. En general, como observador docente, me siento satisfecho/a con el desarrollo de la sesión.	5
REGISTRO DE INCIDENCIAS	
OBSEVACIONES	
Apuntan que pocas veces se trata el tema en el centro educativo a pesar de considerarlo necesario para un aprendizaje integral	

8. INTERPRETACIÓN DE LOS RESULTADOS Y CONCLUSIONES.

Seguiremos en éste apartado, las distintas categorías que se han expuesto a lo largo de la investigación, así como el orden cronológico en el que se ha desarrollado la misma, con el fin de facilitar la lectura del mismo.

En la entrevista realizada a distintos docentes acerca de su experiencia profesional respecto al tratamiento de la muerte en el aula, el análisis cualitativo del contenido muestra una amplia heterogeneidad en relación a las actitudes ante el tema de la muerte.

A la hora de realizar las entrevistas hemos observado que, la disposición a tratar del tema de la muerte en el aula difiere en los participantes, encontrándose opiniones tanto cercanas a la normalización del tema de la muerte en la educación formal como que rechazan la idea de su inclusión.

Se han elaborado e incluido en el anexo los gráficos correspondientes al cuestionario elaborado para futuros docentes en el que se pueden apreciar las diferencias en las respuestas por grupos de especialidad, que si bien no aportan demasiada información a nivel pedagógico en la presente investigación, pueden servir en futuras intervenciones con el profesorado respecto a la concepción que de la propuesta de la inclusión del tema de la muerte en el currículum se estima en la formación docente actual, la cual, como se puede apreciar por sus diferencias, es más que significativa.

8.1. Interpretación de los resultados:

- Categoría de Educación-Muerte-Sociedad:

-Grupo de docentes:

Los docentes sin formación específica en el tratamiento de la muerte en el aula opinan que: la muerte es un tema oculto, que no aparece en el currículum oficial aunque sí en el contenido de diversas materias. Se tiende a eludir el tema y no es frecuente que se incorporen las situaciones de pérdida vividas por los alumnos como experiencias de aprendizaje en el aula.

La muerte es considerada por el grupo como un tema doloroso sobre el que se reflexiona poco, produce rechazo y malestar.

Entre las causas de la ocultación de la muerte en la escuela, los participantes señalan la sobreprotección del alumnado, la mayor esperanza de vida como hecho que posterga su reflexión, la sobrecarga en la tarea docente, la falta de preparación al respecto, la inseguridad que supone el cambio de rol profesional que el tema de la muerte requiere, por último, se señala la dificultad que entraña para el docente, contener la expresión de emociones que emergen cuando hablamos de la muerte.

El grupo conformado por docentes con formación específica en el tratamiento de la muerte en el aula señalan la importancia de educar para la muerte en una sociedad donde los mensajes que recibimos, por parte de los medios y redes de comunicación, son contradictorias, hay una exaltación de la muerte como espectáculo, como entretenimiento y una ocultación de la muerte como experiencia individual.

Afirman que la formación de profesores y profesoras en el tratamiento de la muerte en el aula reduce el nivel de ansiedad y aumenta la seguridad en las intervenciones educativas. Indican que la formación recibida en torno al tratamiento de la muerte fomenta la reflexión en torno a los fines educativos. Reconocen que el tratamiento de la muerte en el aula se hace fundamentalmente desde las pequeñas muertes (como desde la despedida de los familiares en la entrada y el recibimiento del alumnado en el

centro), y son sensibles al hecho de que la mayor parte de sus alumnos han sufrido pérdidas (cambio de situación familiar, muerte de mascotas, cambio de residencia).

Coinciden ambos grupos en señalar, la importancia de la colaboración con las familias en la normalización de la muerte en la escuela. También es particularmente relevante, en opinión de ambos grupos, el tipo de centro escolar y el clima que el centro posee a la hora de plantear la normalización de la educación para la muerte.

- Grupo de Futuros docentes:

Remitiéndonos al análisis cuantitativo, podemos concluir que las preguntas referentes a esta categoría, muestran diferencias significativas entre las distintas especialidades, no obstante apreciamos un alto número de opiniones en acuerdo con las afirmaciones que indican que la muerte es un tema que está y ha estado presente en todas las culturas, siendo en el presente momento histórico y social un tema que se tiende a ocultar y que produce miedo, reconocen igualmente en un alto porcentaje la interacción que se produce entre la escuela y la sociedad, así como la relación entre la normalización de la muerte en la escuela y la normalización del tema de la muerte en la sociedad.

- Alumnos:

Las conclusiones que podemos extraer de la valoración de las observaciones de los docentes así como de las manifestaciones de los alumnos a lo largo de las sesiones son múltiples, nos centraremos no obstante en aquellas que nos sirvan de contraste con los anteriores grupos.

La disposición que en general encontramos entre los alumnos al tratar el tema de la muerte es de total naturalidad, es relevante el hecho de que varias veces manifiestan intentar sacar el tema en clase pero no suele tener cabida en el desarrollo de las distintas clases.

La gran mayoría de los alumnos, afirma que su mayor miedo, es la pérdida de sus seres queridos, no perciben todavía la muerte como algo que incumbe a su propia persona y es el sentimiento de soledad que produce la pérdida el que más se menciona en los cuestionarios y debates.

En los debates surgidos de las distintas dinámicas se pudo observar cómo los alumnos y alumnas en los diferentes grupos son conscientes de la ocultación de la muerte por parte de los adultos cuando se trata de la muerte como experiencia cercana, en el ámbito escolar este hecho se produce con mayor frecuencia, se recogen relatos de muchas situaciones de muertes de compañeros y profesores que no se han atendido en el aula y se han pasado por alto.

- Categoría de muerte y duelo desde la perspectiva evolutiva:

Tanto en el grupo de docentes como en el de futuros docentes se aprecia un alto nivel de acuerdo en que el constructo de la muerte, evoluciona con la edad y va cambiando la forma de adaptación a las pérdidas, también están de acuerdo en que es distinta la forma de enfrentarse a la muerte en un niño y en un adulto e igualmente señalan la diferencia individual en el afrontamiento dependiendo de las experiencias previas.

En el cuestionario a futuros docentes se encuentra un considerable número de respuestas que no han sido contestadas o que han suscitado dificultad por, según indican, desconocimiento del tema.

De los registros de observación así como de las entrevistas y evaluaciones con los tutores del Instituto Príncipe Felipe, donde se desarrollaron las sesiones de intervención, llama la atención el cambio de actitud, de los propios tutores, que registran a lo largo del proceso. En un primer momento el programa fue acogido con escepticismo y se dudaba de que los alumnos y alumnas entendieran los contenidos

que se propusieron, no obstante el nivel de satisfacción en cuanto a la profundidad en el análisis y la diversidad de aspectos que se trataron provocaron muestras de sorpresa.

- Alumnos:

El tratamiento de la muerte, con los distintos grupos de alumnos, ha provocado un gran interés y se ha registrado un alto índice de participación, aunque también se han registrado algunas actitudes de rechazo o indiferencia. Sobre todo manifiestan entender la muerte como un proceso dentro del ciclo vital. En la primera sesión las preguntas que más aparecieron fueron las relativas a qué pasa después de la muerte y a cómo nos sentimos cuando perdemos a alguien cercano. En el transcurso de las mismas cada vez fueron más las veces que se introducía el tema de las muertes parciales o las pequeñas muertes, así como las estrategias para enfrentarnos a vivir con la pérdida.

Los alumnos, en las distintas dinámicas, han ido incluyendo aquellas experiencias que consideran afectan a su identidad, como en el caso de los debates suscitados en torno al suicidio en los diferentes grupos. La experiencia vivida en el centro, y protagonizada por una de las alumnas, se intentó ocultar sin éxito. Por un lado el suceso se propagó a través del rumor y no de una información pertinente consensuada por el equipo de docentes, y por otro, los alumnos solicitaron la ayuda de los docentes en el intento de dar respuesta a muchas de las preguntas que el hecho suscitaba. En ninguna de las clases se trató el tema, los alumnos mostraron su sorpresa cuando se les permitió que plantearan sus dudas e intercambiaran opiniones al respecto de este suceso.

- Categoría: práctica educativa:

- Grupo de docentes:

Dentro del grupo de docentes el análisis de contenido revela diferencias notorias. Mientras que el grupo de docentes que no han recibido formación específica, la mayor parte de los participantes indican que no es un tema que se haya planteado tratar en sus respectivos centros de trabajo, excepto las intervenciones que se han realizado a título individual ante las contingencias diarias en las que la muerte emerge en el aula, no se tratan aspectos relativos a las pérdidas parciales o las pequeñas muertes. Por el contrario el grupo de docentes con formación específica, tratan el tema de la muerte de forma conjunta a través de programas específicos, el nivel en el que fundamentalmente se trabajan las competencias emocionales es el preventivo. Consideran fundamental no ignorar el tema cuando aparece, pero sobre todo consideran fundamental atender las pérdidas cotidianas.

- Grupo de futuros docentes:

Como habíamos indicado en el análisis cuantitativo de los datos, las diferencias que encontramos entre las distintas especialidades no implican que se registre un amplio número de opiniones en acuerdo con las afirmaciones que conforman esta categoría. Consideran que el tema de la muerte forma parte del desarrollo de la identidad del individuo, también opinan que la escuela debería incluir la educación para la muerte, las diferencias en este punto las encontramos en el grupo de Orientación más cercanos a la opinión de intervenciones de tipo preventivo.

- Grupo de alumnos:

Los alumnos y alumnas participantes en las sesiones comparten sus miedos y hablan sobre la muerte con aquellos con los que han establecido un vínculo afectivo seguro, agradecen el poder expresar sus dudas, temores y reflexiones sobre la muerte y el duelo sin que se intente cambiar el tema de conversación. Creen que sería positivo el tratar la muerte con distintos profesionales (biólogos, médicos, psicólogos...).

- Categoría de experiencia personal:

En su amplia mayoría tanto docentes como futuros docentes consideran un condicionante en la normalización del tema de la muerte el hecho de haber tenido una experiencia de pérdida significativa.

De igual forma los alumnos también expresan la diferencia en cómo perciben su vida antes de haber perdido a un ser querido y cómo la perciben tras experimentar la pérdida de un ser querido. Consideran este hecho como una experiencia que nos permite madurar, coinciden en que a pesar de ser doloroso y un proceso lento, es indispensable para valorar la vida.

Todos los alumnos han experimentado distintas situaciones de pérdida, o bien totales o bien parciales, indican al respecto la necesidad de poder acudir a una figura adulta de confianza que les oriente en el proceso emocional que la pérdida conlleva.

Durante las sesiones se vivieron distintos momentos en los que las expresiones de las emociones aflúan, en ocasiones a través de las lágrimas, en ocasiones a través de experiencias relatadas en primera persona, en ocasiones a través de debates acalorados. Las primeras reacciones del equipo de tutores, fue de cierto malestar, no obstante tras permitir la expresión de estas emociones y al crear un clima de acompañamiento y respeto, los tutores empezaron a sentirse más seguros en las intervenciones. Destacan sobre todo, su sorpresa al observar cómo, cuando surgían emociones ligadas con el dolor, los alumnos y alumnas consolaban en grupo al compañero o compañera en cuestión, incluso compartían experiencias similares con la intención de servir de ejemplo en la búsqueda de recursos para enfrentarse a la pérdida.

Destacan sobre todo el potencial formativo de la muerte en todos los ámbitos de la vida y consideran que esta materia es indispensable en su formación académica.

- Categoría de inclusión de la muerte en el currículum:

- Grupo de docentes:

En este grupo las opiniones son heterogéneas. Hay participantes que opinan que el tema de la muerte está relacionado con el contenido de asignaturas como las relacionadas con las ciencias de la naturaleza. Para otros, el tema de la muerte no está ni debe estar incluido en los contenidos.

El grupo de docentes con formación en el tratamiento de la muerte, opina que la muerte, a pesar de no tener un contenido específico, aparece en todas las áreas que componen el currículum, además consideran propicio que se haga explícita en áreas de conocimiento trasversales.

- Grupo de futuros docentes:

El número de asignaturas que el grupo de futuros docentes señalan como posibles materias en las que se puede trabajar la educación para la muerte abarca todas las áreas de conocimiento, desde la historia a la educación plástica pasando por el ámbito de las tutorías. Son un número significativo los que opinan que se puede incluir en todas.

- Alumnos:

En opinión de los alumnos y alumnas participantes en la intervención, la muerte es un tema que está presente en todas las asignaturas, sobre todo en la historia y en las ciencias.

Las diferencias que encontramos con respecto a los anteriores grupos es que, no han señalado ámbitos concretos de conocimiento sino distintas actividades, que a su parecer, son propicias para trabajar la muerte en el aula. Algunas de las actividades nombradas a parte de los debates y el cine-fórum son la expresión plástica, la música y la visita a cementerios.

8.2. Conclusiones:

Como denuncia el mismo Tonucci, la escuela tradicional merma la tendencia natural a la investigación que posee el educando, al imponer al infante, según la ideología dominante, un modelo de conocimiento libresco y abstracto, alejado de la realidad concreta y de sus intereses vitales. De este modo, la inteligencia práctica y las habilidades de los discentes, así como su emotividad y creatividad, son despreciadas al valorarse únicamente la elaboración formal de las enseñanzas recibidas, privilegiando la inteligencia lógica sobre los otros factores que definen la mente, lo que conduce inevitablemente a una evaluación negativa de su aprendizaje, al fracaso y al consiguiente abandono de una parte de la población escolar.

Así pues, la práctica del profesor no consiste en la aplicación burocrática y acrítica de una tecnología didáctica, sino en una actitud investigadora dirigida a la búsqueda de soluciones a los problemas que plantea el proceso de enseñanza-aprendizaje. Uno de los grandes problemas es la incoherencia que existe entre la finalidad educativa planteada en nuestra normativa vigente respecto de la educación integral del individuo y la no contemplación de la muerte como parte de esa integridad. Por otra parte, para Tonucci, «el profesor no es el saber sino el mediador del saber» y por consiguiente el alumnado, sin límite de edad, también puede participar en la investigación ya sea a través de la experimentación ya sea a través del tanteo y el error.

El profesorado ha recibido una escasa formación respecto a cómo se produce el desarrollo emocional, la importancia de la construcción de los vínculos y la elaboración de las pérdidas y de cómo esta influye en el desarrollo de la identidad del individuo, es por tanto difícil que pueda entrever el grado de influencia que ejercen dichos factores en el desarrollo integral del individuo desde el ámbito formal de la educación.

La educación para la muerte es una innovación educativa que se justifica en las necesidades sociales que se han detectado tanto en las investigaciones previas como en la presente investigación. La finalidad es el desarrollo de competencias emocionales relacionadas con la pérdida y el duelo que contribuyan al desarrollo de la identidad personal y a un mejor bienestar personal y social.

Igualmente tras la intervención realizada con los alumnos de primero de la ESO en el instituto Príncipe Felipe, tenemos que señalar que para llevar a cabo dichas intervenciones se requieren una serie de condiciones interrelacionadas: en primer lugar diseñar programas fundamentados en un marco teórico; para llevarlos a la práctica hay que contar con la participación de toda la comunidad educativa; en la implementación del tema es necesaria la formación del equipo docente; para apoyar la labor del profesorado se necesitan materiales curriculares; para evaluar los programas se necesitan instrumentos de recogida de datos, etc.

La educación emocional en el tratamiento de la muerte requiere, para propiciar la implicación y participación del alumnado, que se trabaje previamente el clima del grupo así como las relaciones del docente con la clase.

Tras la intervención realizada en el centro educativo Príncipe Felipe, los alumnos manifiestan un alto grado de satisfacción tanto en sus expresiones verbales como en sus comportamientos en dichas sesiones.

Qué aporta:

Mejora el clima, relaja tensiones, los alumnos se sienten libres de poder manifestar sus emociones y les permite descargar tensiones, la mayoría de las veces estas se producen a través de expresiones verbales y en otras ocasiones las manifestaciones emocionales.

En las ocasiones en que las respuestas emocionales han sido contenidas y acompañadas, las respuestas que se han obtenido por parte del alumno han sido de un reconocido alivio y recogimiento por parte de la situación.

Volviendo a uno de los primeros objetivos planteados en la investigación acerca de encontrar respuestas relacionadas con la concepción de la muerte que manifiesten temor o miedo, concluimos al igual que en la investigación realizada por Mar Cortina, que estas respuestas de temor o miedo encontradas están relacionadas con la franja de edad de la población seleccionada y de las experiencias que acompañan al sujeto, encontramos no obstante más respuestas de miedo y temor en la población adulta que entre los adolescentes entre los que tratamos el tema de forma abierta y normalmente sin utilizar elipsis o perífrasis verbales en los términos de muerte, muerto o morir.

En líneas generales podemos decir que el tema de la muerte reviste más rechazos y elusiones por parte de los adultos que por parte de edades más tempranas. Así es frecuente encontrar que los niños incluyen la muerte en muchos de sus juegos y conversaciones, los adolescentes hablan menos de la muerte pero cuando se les invita a ello, no muestran resistencia o lo eluden como los adultos, sino que expresan su pensamiento que ya posee argumentaciones precisas, y formula preguntas sobre el sentido, la significación y la funcionalidad de la muerte.

Los objetivos del presente trabajo de investigación hacían referencia a cuestiones que pretendían profundizar en lo que entendemos como formación integral del individuo, observar desde la complejidad las relaciones que se establecen entre el desarrollo de vínculos saludables y la construcción de las pérdidas

Objetivos implícitos en dicha empresa son el cuestionamiento de las creencias sociales que predominan sobre la muerte y que determinan la concepción de la vida, así como contribuir a la normalización de la muerte desde la educación formal. Respecto al primer objetivo implícito, podemos concluir que la concepción del constructo de la muerte no es inherente al ser humano y depende, al igual que la actitud ante la vida, de cuestiones vinculadas con la cultura, con el planteamiento socioeconómico y el contexto social que lo enmarca.

En nuestro contexto inmediato, la educación formal, no comprende la muerte como contenido susceptible de ser tratado, dejando sin respuesta una de las grandes cuestiones que todo alumno y alumna se plantea, contribuyendo cada vez más, a una concepción radicalmente opuesta de lo que consideramos como humano.

Entendiendo que la finitud es uno de los aspectos esenciales que nos confieren las razones lógicas y emocionales en la conservación de nuestra integridad y la de los que nos rodean, es además la clave para poder trabajar todas las áreas transversales de conocimiento, así como la mayor parte de las áreas curriculares troncales.

Después de haber realizado la investigación podemos decir que se han contestado ampliamente a los objetivos anteriormente planteados. Retomando ahora los objetivos específicos de la investigación podemos señalar que el diseño metodológico utilizado ha servido para su consecución, así como para dar respuesta a la pregunta de investigación ¿es la muerte, un aspecto importante del desarrollo de nuestra identidad, que debe ser atendido en la educación formal?

Encontramos que la muerte, está presente en las aulas, son innegables las contingencias en las que irrumpe de una u otra forma en nuestra cotidianeidad, no obstante estas situaciones, no son atendidas adecuadamente por parte de los profesionales educativos o son eludidas por los mismos.

Hemos profundizado en el pensamiento e ideas de los profesores respecto a la consideración de la muerte en las aulas, a través de dicho conocimiento análisis e interpretación de sus pensamientos e ideas hemos observado distintas realidades educativas detectando cuáles son sus dificultades o necesidades respecto a la educación para el vínculo y la pérdida.

Hemos profundizado en el pensamiento e ideas de los y las adolescentes respecto a la consideración del tema de la muerte en las aulas y su normalización.

Hemos experimentado y evaluado un pequeño programa de educación emocional centrado en habilidades relacionadas con las competencias en el desarrollo de vínculos saludables y la adaptación a la pérdida.

Hemos presentado las líneas generales de distintas propuestas didácticas realizadas recientemente en nuestros centros en el ámbito tutorial.

En esta construcción del yo autoconsciente que nace desde las emociones, y que nos permite descubrirnos en relación al “otro”, la construcción de los vínculos y las habilidades de regulación ante las pérdidas, son la piedra angular en la construcción de la identidad.

Como Maturana señalaba, en el lenguaje, que se desarrolla en la interacción social, y que comienza a darse entre los doce y los veinticuatro meses, se desarrollan las emociones autoconscientes y sociomorales, que varían según el contexto sociocultural.

El estado que se genera en este momento evolutivo es de la construcción de conductas rudimentarias de autorregulación en lo referente a la reducción del impacto de los estímulos que le causan perturbación o malestar y que podemos denominar como negativos, sin olvidar la doble polaridad que podemos atribuir a las emociones, dado que en última instancia, la consecución eficiente del objetivo suscita el desarrollo de las habilidades que nos permiten adaptarnos al medio, por lo que en su finalidad, son, a posteriori, positivas.

Reconocen ya en éste momento la importancia que supone para el reequilibrio de un sujeto que presenta tristeza, el apoyo que otra figura pueda darle. Este es uno de los principios por los que el acompañamiento en el proceso de duelo así como en la muerte, desde los centros educativos debe ser trabajado tanto desde los contenidos como desde la práctica de competencias en el afrontamiento de la pérdida y de las habilidades de acompañamiento.

Es más que discutible que el hombre posea un miedo innato a la muerte, ya que como hemos visto desde distintas teorías (Gessell, Föster Wallon...) el constructo de la muerte no aparece como amenaza

al sistema y no se produce una reacción de temor ante la idea o la presencia de la muerte. Es con el desarrollo y la interacción con la cultura y la sociedad en la que cada uno nos desarrollamos, cuando vamos interiorizando distintas señales como previsoras de situaciones de alerta que desencadenan reacciones de miedo frente a estímulos distintos. El infante, no ve la muerte como un inevitable final de su existencia y es el sentido personal y social de la muerte el que poco a poco configura la experiencia de la muerte.

Tras la intervención educativa, la relación entre los alumnos, y la de estos con el tutor, ha experimentado un cambio cualitativo y cuantitativo, que se aprecia en la mejora sustancial producida en la colaboración, el respeto mutuo y la confianza.

La metodología de trabajo puesta en práctica (trabajo en grupo, realización de asambleas, debates, discusión de problemas, etc.), permite una mayor integración de los alumnos y alumnas más “conflictivos” y una mejora general en su comportamiento.

Hablar de la educación para la muerte en relación a la identidad personal es invitar a reflexionar sobre la adecuación de los fines educativos, sobre la forma en la que estos se implementan y se desarrollan en el sistema educativo formal.

Contemplar el tema de la muerte en el aula, permite la emergencia de entornos propicios para el desarrollo de una identidad crítica y reflexiva. Atiende las inquietudes y cuestionamientos de los integrantes de la comunidad educativa así como permite que las contingencias diarias se contemplen como experiencias de aprendizaje a través de las cuales favorecer el desarrollo integral del alumnado y la mejora de la convivencia en el contexto escolar.

9. FUTURAS LÍNEAS DE INVESTIGACIÓN.

Una de las líneas de investigación que ya se están desarrollando desde la Universidad de Valencia en colaboración con la Universidad de México, es el del tratamiento del duelo a través de las TICs. Sin duda, el impacto que las nuevas tecnologías han tenido en la vida cotidiana de nuestra sociedad, también ha contribuido a moldear la actitud que mantenemos frente a la muerte. El mundo virtual es cada vez más utilizado como soporte de testamentos vitales, como medio de difusión y de sensibilización

En futuras investigaciones se pueden estudiar los factores que influyen en las diferencias que encontramos en la actitud ante la muerte de los docentes según su especialidad.

También sería de interés estudiar la influencia del contexto en el que se enmarca el centro escolar en la manera en la que se puede incluir el tema de la muerte en el aula.

En ocasiones la palabra no es un vehículo adecuado para poder transmitir emociones, sobre todo si estas emociones son intensas, las artes como instrumentos de transmisión de emociones, son recursos que desde la terapia llevan tiempo utilizándose pero que son poco difundidas en el ámbito docente. Se podría abordar la cuestión del tratamiento de la muerte a través del arteterapia en el aula, como alternativa y complemento al discurso oral.

En lo que respecta al presente trabajo se ha solicitado por parte del instituto Príncipe Felipe la continuación del proyecto iniciado, para ello el departamento de Orientación y la Dirección del centro han dispuesto de tres sesiones de formación para el profesorado y se pretende ampliar el número de tutorías a impartir. Con ello pretendemos profundizar en el proceso de investigación acci3n continuando con los alumnos que iniciaron las sesiones y que promocionan al curso superior e iniciando las sesiones con los nuevos alumnos y alumnas de primero de la ESO.

10. EVALUACIÓN DEL PROCESO INVESTIGADOR Y LIMITACIONES DE LA INVESTIGACIÓN

La evaluación del proceso investigador, se ha realizado a través de la consideración de sus fortalezas y debilidades:

Fortalezas:

La metodología cualitativa es pertinente en el proceso investigador. El objeto de estudio es un constructo complejo en el que la subjetividad es indudable. Para poder implementar las intervenciones educativas ha sido necesario comprender lo que sus protagonistas entienden y sienten respecto a la muerte.

La planificación y el diseño de la intervención han sido abiertas y flexibles, con el objetivo de contener las particularidades en las percepciones y los sentimientos de los participantes, se ha elaborado un marco teórico general a partir del cual se han ido introduciendo las experiencias de los protagonistas.

El trabajo de observación y evaluación, ha sido en unión con el equipo de orientación y con los tutores, lo que ha permitido la adecuación del programa a los intereses y motivaciones del alumnado.

Debilidades:

Tenemos que señalar que la investigación presenta una serie de limitaciones, que se relacionan sobre todo con los recursos disponibles y el tiempo para realizarla. El tiempo limitado y el contar con una sola persona para realizar la investigación que además se inicia con éste proyecto en el proceso de la investigación educativa con lo que parte de una gran inexperiencia práctica.

No es sino una aproximación a una realidad educativa concreta que no puede generalizarse al resto de comunidades educativas, el alcance de los hallazgos y su contribución en la mejora de la calidad educativa son limitados a éste contexto, pero no deja de ser necesaria su contribución en la finalidad de la normalización de la muerte en la educación.

La validez de los resultados está sujeta a la adecuación de las pruebas a la población diana a las que se dirigía, lo que ha hecho complicado el análisis comparativo entre técnicas cuantitativas y cualitativas.

Referencias bibliográficas

A

ABARCA, M. (2003). *La educación emocional en la Educación Primaria: Currículo y Práctica*. Tesis Universidad de Barcelona.

ABENGÓZAR, M.C., (1994). *Cómo vivir la muerte y el duelo*. Valencia: Universidad de Valencia.

ABRAS, M.A., (1988). *Culture d'Hôpital et Recherche-Formation Existentielle à l'Ecoute des Mourants*. Pratiques de Formation/Analyses. Culture d'Entreprise en Formation, VIII, (15), 101-122. Université de Paris.

ARIÈS, P. (1999). *El hombre ante la muerte*. Madrid: Taurus.

ARIÈS, P. (2004). *Historia de la muerte en Occidente. Desde la Edad media hasta nuestros días*. Barcelona: El Acanilado.

ARNÁIZ, V. (2003) (Coord.) Reflexionemos sobre el Tabú de la Muerte. *Aula de infantil* (12, monográfico, marzo-abril).

ARNOLD, M. B. (1960). *Emotion and personality*. Nueva York: Columbia University Press.

ARNOLD, M. B. (ed.) (1970): *Feelings and Emotions: The Loyola Symposium*. Nueva York: Academic Press.

B

BANDURA, A. (1983). *Principios de modificación de conducta*. Salamanca: Sígueme.

BANDURA, A. (1986). *Social foundations of thought and action*. Englewood Cliffs, N. J.: Prentice-Hall.

BANDURA, A. (1987). *Pensamiento y acción: fundamentos sociales*. Barcelona: Martínez Roca.

BANDURA, A. (2001). "Social cognitive theory: an agentic perspective". *Annual Review of Psychology*, 52, 1-26.

BANDURA, A. *et al.* (1973). *Simposium sobre modificación de conducta*. México: Trillas.

BAR-ON, R. (1997). *The Emotional Quotient Inventory: Formulario (EQi): a test of emotional intelligence*. Toronto: Multi-Health Systems.

BARRETO, M. P. y SOLER, M. C. (2001) *Apoyo psicológico en el sufrimiento causado por las pérdidas: el duelo, dolor y sufrimiento en la práctica clínica*.

BASTIEN, C. (1992). Le décalage entre logique et connaissance. *Courrier du CNRS*, n 79.

BAUMAN, Z. (2006). *Miedo líquido*. Barcelona: Paidós.

BAYÉS, R; ARRANZ, P; BARBERO, J. y BARRETO, P. (1996). Propuesta de un modelo integral para una intervención terapéutica paliativa. *Medicina Paliativa*, 3, 114-121.

BAYÉS, R. y LIMONERO, J.T. (1998). Evaluación de la ansiedad ante la muerte. En *Segundo Congreso de la Sociedad Española de Cuidados Paliativos* (resumen), Santander 6-9, mayo, 328.

BAYÉS, R. (2006). *Afrontando la vida, esperando la muerte*. Madrid: Alianza Editorial.

BELLO, M. N. (2002). *Bojaya: la culpa de las víctimas y los victimarios*.

BERGSON, H. (2006). *Ensayo sobre los datos inmediatos de la conciencia*. Salamanca: Sígueme. (1ª edición 1927).

BILD, R. (2005) *El proceso del duelo en la infancia y la adolescencia*. Ponencia en las III Jornadas sobre el Amor y la Muerte, Valencia: Asociación Española de Tanatología.

BISQUERRA, R. (coord.) (2002c). *La práctica de la orientación y la tutoría*. Barcelona: Praxis.

BISQUERRA, R. (2003). "Educación emocional y competencias básicas para la vida". *Revista de Investigación Educativa (RIE)*, 21, 1, 7-43.

BISQUERRA, R. (2004a). Diseño, aplicación y evaluación de programas de educación emocional. En M.J. Iglesias (ed.): *El reto de la educación emocional en nuestra sociedad*, (pp. 121-161). A Coruña, Universidad de Coruña.

BISQUERRA, R. (2008). *Educación para la ciudadanía y convivencia. El enfoque de la educación emocional*. Barcelona: Praxis - Wolters Kluwer.

BISQUERRA, R. (2010). *Psicopedagogía de las emociones*. Barcelona: Editorial Síntesis.

BOTELLA, L. y HERRERO, O. (2001). La pérdida y el duelo desde una visión constructivista narrativa. Con acceso en: <http://recerca.blanquerna.edu/constructivisme/Papers/Pérdida%20y%20Duelo.pdf>

BOTELLA, L; HERRERO, O. y PACHECO, M. (1997). Una aproximación constructivista al análisis narrativo del duelo. Con acceso en: <http://recerca.blanquerna.url.edu/constructivisme/papers/pérdida%20y%20reconstruccion.pdf>

BOWLBY, J. (1993). *La pérdida afectiva. Tristeza y depresión*. Barcelona: Paidós.

BAUDRILLAR, J. (2007). *El intercambio simbólico y la muerte*. Monte Ávila Editores, Venezuela.

BROWN, M. R. (2001). *El arte del suicidio*. Madrid: Síntesis.

BRUNSCHWIG, L., (1976). *Pascal. Pensamientos*. París: Gamier-Flammarion.

C

CAMPOS, A. y RÍOS, M., J. (2007). La experiencia de la pérdida y el surgimiento de la psicopatología: una aproximación desde el enfoque constructivista postracionalista. *Ciencia Psicológica*. 1, (2), 13-27.

CARR, W. Y KEMIS, S. (1986). *Teoría crítica de la enseñanza*. Barcelona: Ediciones Martínez Roca

CASELL, E.J. (1992). The nature of suffering: physical, psychological, social and spiritual aspects. En P. Stark & J. McGovern (Eds.). *The hidden dimension of illness: human suffering* (pp. 1-10). New York: National League for Nursing Press.

- CHOCARRO, L. (2010). *Representación social de la muerte entre los profesionales sanitarios: una aproximación psicosociológica desde el análisis del discurso*. (Tesis inédita). Madrid: UCM
- COBO, C. (1999). *El valor de vivir (elogio y razón del duelo): de cómo el ser humano se del dolor por la pérdida de un ser querido*. Madrid: Ediciones Libertarias.
- COBO, C. (2000). *Los tópicos de la muerte. La gran negación*. Madrid: Ediciones Libertarias.
- COHEN, L. y MANION, L. (1990). *Métodos de investigación educativa*. Madrid: La Muralla
- COLL, C. (1987). *Psicología y currículum*. Barcelona: Paidós Ibérica, S.A.
- COLL, C; MARTÍN, E.; POZO, J.L.; SARABIA, B. y VALLS, E. (1992). *Los contenidos en la reforma: enseñanza y aprendizaje de conceptos, procedimientos y actitudes*. Madrid: Santillana.
- COOK, T.D. y REICHARDT, CH., (1986). *Métodos cualitativos y cuantitativos en investigación evaluativa*. Madrid: Morata.
- CORTINA, M., (2010). *El cine como recurso didáctico en educación para la muerte*. Tesis doctoral UAM.

D

- DAMASIO, A. R. (1996). *El error de Descartes. Emoción, razón y el cerebro humano*. Barcelona: Editorial Crítica.
- DAMASIO, A. R. (2001). *La Sensación de lo que ocurre: cuerpo y emoción en la construcción de la conciencia*. Madrid: Debate.
- DAMASIO, A. R. (2005). *En busca de Spinoza: neurobiología de la emoción y los sentimientos*. Barcelona: Crítica.
- DAMASIO, A. (2010). *Y el cerebro creó al hombre*. Barcelona: Editorial Destino.
- DARWIN, Ch. (1872). *The Expression of Emotion in Man and Animals*. Nueva York: Appleton Century Crofts. (Versión castellana de 1894, Madrid: Alianza editorial.)
- DAVISON, J; FRANK, E; JACOBS, S; KUPFER, D; MACIEJEWSKI, P; PILKONIS, P; PRIGERSON, H., REYNOLDS, C; ROSENHECK, R; SHEAR, M; WIDIGER, T; WILLIAMS, J; WORTMAN, C, y ZISSOK, S. (1999). *Consensus criteria for traumatic grief. A preliminary empirical test*. The Complicated Grief Website. En: <http://montedeoya.homestead.com/complicadoninos.html>
- DELVAL, J. *Creer y pensar. La construcción del conocimiento en la escuela*. Barcelona: Paidós.
- DERRIDA, J. (1996) *Aporías. Morir, esperarse en los límites de la verdad*. Barcelona: Paidós.
- DILLENBURGER, K. y KEENAN, M. (2005). *Duelo: un DISC Análisis*. En: *Comportamiento y Asuntos Sociales. Chicago: otoño del 2005. Vol. 14, 2*.
- DUNNING, S. (2006). "Cuando los padres de un niño pequeño mueren: conceptualizaciones y construcción de intervenciones preventivas". En: *Revista de Trabajo Social Clínico. Diciembre de 2006. Vol. 34, Iss. 4*.
- DURKHEIM, E. (1974). *Las reglas del método sociológico*. Madrid: Morata.

E

EISNER, E. W., (1990). *El ojo ilustrado*. Barcelona: Paidós.

EKMAN, P., FRIESEN, W. V. Y ANCOLI, S. (1978): "Facial signs of emotional experience". *Journal of Personality and Social Psychology*, 39, 1125-1134. (Reproducido en W. G. Parrott, *Emotions in Social Psychology*. Ann Arbor MI: Taylor & Francis Group, Psychological Press, 2001).

EMILCE, N. (comp.) (2004). *Aprendizajes escolares. Desarrollos en psicología educacional*. Buenos Aires: Manantial.

F

FEIJOO, P. y PARDO, A.B. (2003) Muerte y educación *Revista: Tarbiya*, No. 33. Madrid

FERNÁNDEZ, A. y RODRÍGUEZ, B. (2003). *Intervenciones sobre problemas relacionados con el duelo en situaciones de catástrofe, guerra o violencia política*.

FERRATER, J. (1962). *El ser y la muerte. Bosquejo de filosofía integracionista*. Madrid: Aguilar.

FOX, D. J., (1981). *El proceso de investigación en educación*. Universidad de Navarra Ediciones.

FRANKL, V. E. (1994). *El hombre en busca de sentido*. Barcelona: Herder.

G

GALA, F.J. et al. (2002). Actitudes psicológicas ante la muerte y el duelo. Una revisión Conceptual. Sevilla: *Cuadernos de Medicina Forense*, nº 30. Octubre.

GAMO, M. E. y PAZO, P. (2009). "El duelo y las etapas de la vida". *Revista Asociación Española de Neuropsicología* (Vol. XXIX, nº, 104, pp., 455-469).

GARCÍA, A. M. (1992). *Educación en Enfermería para Ayudar a Morir con Dignidad*. Enfermería Clínica, I (4), 26-28.

GARCÍA, A. M. (1993). *Currículum y educación para la muerte*. Enfermería Clínica, 3 (5), 45-49.

GARCÍA, A. M. (2000). *Sociedad Española de Tanatología*. www.tanatología.org.

GOLDMAN, L. (2000). *Life and Loss: A guide to help grieving children. 2nd Edition, Accelerated development*. Taylor and Francis Group. <http://montedeoya.homestead.com/historianinos.html>. Visitado en: Marzo de 2008

GÓMEZ, M. y ESTANLEY, K. (1998). *La pérdida de un ser querido*. Madrid: Editorial Paidós.

GONZÁLEZ, M. (compilador), (2006). *Filosofía y dolor*. Madrid: Editorial Tecnos.

GORDON, R. (2000). *Dying and creating. A search for meaning*. London: Karnac Books.

GORER, G.D. (1965). *Death, grief and mourning*. New York: Doubleday & Co.

GRAU, C. (1993). *Integración Escolar de los Niños con Neoplasias*. Barcelona: CEAC.

GRAU, C. (1999). *La Atención Educativa Integral del Niño Enfermo de Cáncer en la Escuela Inclusiva*. En Actas de las III Jornadas de Atención Integral al Niño con Cáncer (pp. 60-69). Sevilla.

GZIB, G. (2002). *Bases cognitivas y conductuales de la motivación y la emoción*. Madrid: Centro de Estudios Ramón Aréces.

GUIDANO, V. (1987). La complejidad del Sí Mismo, un enfoque evolutivo de la psicopatología y de la psicoterapia [traducción en español]. New York: The Guildford Press.

GUIDANO, V. (1994). *El Sí Mismo en proceso*. Barcelona: Paidós.

GUIDANO, V. (1998a). *Psicoterapia: aspectos metodológicos, problemas clínicos y preguntas abiertas*. http://www.inteco.cl/articulos/009/texto_esp.htm

GUIDANO, V. (1998b). *Los procesos del Self: Continuidad v/s Discontinuidad*. http://www.inteco.cl/articulos/008/texto_esp.htm

GUIDANO, V. (2000). Psicoterapia cognitiva postracionalista y ciclo de vida individual. *Revista de psicoterapia*, 11, 35-65.

GUIDANO, V. (2001). El modelo cognitivo postracionalista. Compilación y notas por Álvaro Quiñones Bergeret. Bilbao: Desclée de Brouwer, S.A.

GUIDANO, V; y DODET, M. (1993). Terapia cognitivo sistémico-procesual de la pareja. *Revista de psicoterapia*, 28, 45-58. Con acceso el 12 de mayo de 2006 en la Word Wide Web: <http://www33.brinkster.com/gipsicoterapia/V%20Guidano%20M%20Dodet.pdf>.

H

HABERMAS, J. (1981). *Teoría de la acción comunicativa*. Madrid: Taurus.

HEIDEGGER, M. (2008). *El concepto del tiempo* (Tratado de 1924). Barcelona: Herder.

HERNÁNDEZ, F. (2006). El significado de la muerte. *Revista Digital Universitaria*. (Vol. 7, n. 8) <http://www.revista.unam.mx/vol.7/num8/art66/int66.htm> consultado por última vez en marzo de 2012.

HERRÁN, A. DE LA y CORTINA, M. (2005). El valor formativo de la muerte. *El País*, lunes 27 de junio, p. 2.

HERRÁN, A. DE LA y CORTINA, M. (2006). *La muerte y su didáctica. Manual para Educación Infantil, Primaria y Secundaria*. Madrid: Editorial Universitas.

HERRÁN, A. DE LA y CORTINA, M. (2007). Introducción a una Pedagogía de la Muerte. *Indivisa. Boletín de estudios e investigación*, 8, pp. 127-144.

HERRÁN, A. DE LA y CORTINA, M. (2008a). La educación para la muerte como ámbito formativo: más allá del duelo. *Psicooncología*, 5 (2-3), pp. 409-424.

HERRÁN, A. DE LA y CORTINA, M. (2008b). La práctica del “acompañamiento educativo” desde la tutoría en situaciones de duelo. *Tendencias pedagógicas*, 13, pp. 157-173.

HERRÁN, A. DE LA y CORTINA, M. (2009). La muerte y su enseñanza. *Diálogo Filosófico*, 75, pp. 499-516.

HERRÁN, A. DE LA y GONZÁLEZ, I. (2001). Cómo tratar la muerte en educación infantil. *Jornadas de Intercambio de Experiencias. Educación Infantil*. Comunidad de Madrid. Consejería de Educación. Dirección General de Ordenación Académica. Centro Regional de Apoyo a la Formación de la Infancia "El Valle". 24 y 25 de abril.

HERRÁN, A. DE LA, GONZÁLEZ, I., NAVARRO, M. J., FREIRE, M. V. y BRAVO, S. (1998a). La muerte, un tabú en la educación. *Revista Escuela Española*, 3410, pp. 17-18.

HERRÁN, A. DE LA, GONZÁLEZ, I., NAVARRO, M. J., FREIRE, M. V. y BRAVO, S. (1998b). La educación para la muerte como tema transversal de transversales. *IV Congreso Mundial de Educación Infantil*. A. M. E. I., M. E. C., Consejería de Educación y Cultura de la Comunidad de Madrid, Ayuntamiento de Madrid y otras instituciones. 6 de diciembre.

HERRÁN, A. DE LA, GONZÁLEZ, I., NAVARRO, M. J., FREIRE, M. V. y BRAVO, S. (2000). *¿Todos los caracoles se mueren siempre? Cómo tratar la muerte en Educación Infantil*. Madrid: Ediciones de la Torre.

HERRÁN, A. DE LA, GONZÁLEZ, I., NAVARRO, M. J. FREIRE, M. V. y BRAVO, S. (2001a). ¿Cómo educar para la muerte? Un andamiaje. *Cuadernos de Pedagogía*, 310, 22-25.

HERRÁN, A. DE LA, GONZÁLEZ, I., NAVARRO, M. J. FREIRE, M. V. y BRAVO, S. (2001b). La muerte: ¿tabú o imperativo? *Aula de Innovación Educativa*, 106, pp. 62-64.

HERRÁN, A. DE LA, GONZÁLEZ, I., NAVARRO, M. J., FREIRE, M. V. y BRAVO, S. (2003). La educación para la muerte: selección de propuestas. *Aula de Infantil*, 12, pp. 14-18.

HERRÁN, A. (2003). *El nuevo paradigma Complejo-Evolucionista en Educación*. Revista Complutense de Educación, 14 (2), 499-562.

HERRAN, A. y CORTINA, M. (2006). *La muerte y su didáctica. Manual para la Educación Infantil, Primaria y Secundaria*. Madrid: Universitas.

HERRÁN, A. y CORTINA, M (2007). *Todos los caracoles mueren siempre*. Madrid: Ediciones de la Torre.

Ingecarless, Germino, Pitman M. (2005). *Agonía, muerte y duelo*. Bogotá: Manual Moderno.

HOPKINS, D. (1989). *Investigación en el aula: Guía del profesor*. Barcelona: PPU.

HUISMAN-PERRIN, E. (2003) *La muerte explicada a mi hija*. Barcelona: Muchnik. El Aleph Editores.

HUSSERL, E. (1994) *Problemas Fundamentales de la Fenomenología*. Madrid: Alianza.

I

IMBERNÓN, F. (coord.) (2002) *La investigación educativa como herramienta de formación del profesorado*.

IÑIGUEZ, L. (1999). Investigación y evaluación cualitativa: bases teóricas y conceptuales. *Atención Primaria*, 23 (8), pp. 496-502.

J

JUBERT I GUART, J. (1994). *La muerte y la infancia*. In-Fan-Cia set-oct), 10-14.

JUBERT I GUART, J. (1997). *El Fet de Morir I el Desti de L'anima a L'edat Mitjana. A Propòsit del Retaule de Sant Miquel de Cruilles, de Luís de Borrassà*. Md'a a Fons Guies Alternatives III, 15-25.

K

KLARSFELD, A. y REVAH, F. (2002) *La biología de la muerte*. Madrid: Editorial Complutense.

KROEN, W. (2002). *Cómo ayudar a los niños a afrontar la pérdida de un ser querido*. Barcelona: Editorial Oniro.

KÜBLER-ROSS, E. (1985) *Una luz que se apaga*. México: Pax.

KÜBLER-ROSS, E. (1991). *Vivir hasta despedirnos*. Barcelona: Luciérnaga.

KÜBLER-ROSS, E. (1993). *Los niños y la muerte*. Barcelona: Luciérnaga.

KÜBLER-ROSS, E. (1993b). *Sobre la muerte y los moribundos*. Barcelona: Grijalbo.

KÜBLER-ROSS, E. (1995). *Morir es de vital importancia*. Barcelona: Luciérnaga.

KÜBLER-ROSS, E. (1996). *Carta para un niño con cáncer*. Barcelona: Luciérnaga.

KÜBLER-ROSS, E. (1997) *La rueda de la vida*. Madrid: Grupo Zeta.

L

LACAN, J., (1977). *Las formaciones del inconsciente*. Buenos Aires: Nueva Visión.

LAZARUS, R. S. (1991). "Cognition and motivation in emotion". *American Psychologist*, 46, 352-367.

LAZARUS, R. S. (1991). *Emotion and adaptation*. Nueva York: Oxford University Press.

LAZARUS, R. S. (1993) "From psychological stress to the emotions: A history of changing outlooks". *Annual Review of Psychology*, 44, pp. 1-21.

LEVINAS, E. (1973). *Dios, la muerte y el tiempo*. Madrid: Cátedra.

LÓPEZ, M., (2005). *Educación para, en y desde el Amor. III Jornadas sobre el Amor y la Muerte*. Valencia: Asociación Española de Tanatología. Colegio de Enfermería de Valencia, Hospital Maternidad "Acuario", Facultad de Educación de la Universidad de Valencia.

M

MARTÍNEZ-SÁNCHEZ, F.; FERNÁNDEZ, E. G. y PALMERO, F. (2002): "Teorías emocionales". En F. Palmero, E. G. Fernández-Abascal, F. Martínez y M. Chóliz, *Psicología de la motivación y la emoción*, pp. 289-332. Madrid: McGraw-Hill.

MARTÍNEZ-SÁNCHEZ, F.; PÁEZ, D.; PENNEBAKER, J. W. y RIMÉ, B. (2002): "Emoción y salud". En F. Palmero, E. G. Fernández-Abascal, F. Martínez y M. Chóliz, *Psicología de la motivación y la emoción*, pp. 515-540. Madrid: McGraw-Hill.

MARZANO, M. (2010) *La muerte como espectáculo*. Barcelona: Tusquest.

MATURANA, Humberto y VARELA, Francisco (1984). *El árbol del conocimiento. Bases biológicas del entendimiento humano*. Madrid: Debate.

MATURANA, H. (1991) *El sentido de lo humano*. Chile. Dolmen Ediciones

MATURANA, Humberto. *La realidad: ¿objetiva o construida? I: Fundamentos biológicos de la realidad*. Barcelona: Editorial Anthropos, 1996a.

MATURANA, Humberto. *La realidad: ¿objetiva o construida? II: Fundamentos biológicos del conocimiento*. Barcelona: Editorial Anthropos, 1996b.

MÈLICH, J. C., (1989). *Situaciones límite y educación*. Barcelona: Promociones y Publicaciones Universitarias.

MÈLICH, J. C. (2002). *Filosofía de la Finitud*. Barcelona: Herder.

MÈLICH, J. C., (2004). *Antropología simbólica y acción educativa*. Barcelona: Paidós.

MENDOZA, E. (2008). La muerte cultura: un concepto el proceso de construcción y reconstrucción de la persona. *Revista Pueblos y Fronteras Digital* (4) México: Universidad Nacional Autónoma de México.

MEYER, J. E. (1983) *Angustia y conciliación con la muerte en nuestro tiempo*. Barcelona: Herder.

MINISTERIO DE EDUCACIÓN Y CIENCIA, (1991). *Debate del Diseño Curricular Base. Informa –Síntesis*. Madrid.

MINISTERIO DE EDUCACIÓN Y CIENCIA, (1992). *Proyecto Curricular para Educación Infantil, Primaria y Secundaria*. (Cajas Rojas). Madrid.

MONTAÑO, O., AGUILAR, J.E. (2007) *La muerte y los niños. Una guía para padres*. México: Asociación Oaxaqueña de Psicología A. C.

MONTOYA, J. (2004). *Cuestionario de aproximación al concepto de muerte en el niño CACMUN*. En: <http://montedeoya.homestead.com/cacmun.html>

MORIN, E., (1970). *El hombre y la muerte*. Barcelona: Kairós.

MORIN, E., (1973). *El paradigma perdido*. Barcelona: Kairós.

MORIN, E., (1981). *El método. La naturaleza de la naturaleza*. Madrid: Cátedra.

MORIN, E., (1981). *El método. La vida de la vida*. Madrid: Cátedra.

MUÑOZ, M. (2006) *Programa Educativo de Conciencia Emocional, Regulación y Afrontamiento*. Departamentos de M.I.D.E. Facultad de Educación del País Vasco.

O

OLIVA A. (2004) *Revista de Psiquiatría y Psicología del Niño y el Adolescente*. Estado actual de la teoría del apego. 4, (1); 65-84.

ORTÍ, A. (1989). *La apertura y el enfoque cualitativo o estructural: la entrevista abierta semidirectiva y la discusión de grupo*. En GARCÍA FERRANDO, M.; IBÁÑEZ, J. y ALVIRA, F. (comp.), óp. cit.

P

PALMERO, F. (1996). Aproximación biológica al estudio de la emoción. *Anales de Psicología*, 12, 61-86.

PALMERO, F.; FERNÁNDEZ-ABASCAL, E. G.; MARTÍNEZ, F. y CHÓLIZ, M. (2002): *Psicología de la motivación y la emoción*. Madrid: McGraw-Hill.

PASTORIZA, Nelly A. (2007). *Emoción, motivación y aprendizaje desde la perspectiva de la neurociencia*. Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación de la Universidad Nacional de La Plata.

PARKES, C., M. LAUNGANI, P., y Young, B. (1997). *Death and bereavement across cultures*. Londres: Routledge.

PAYÁS, A. (2007). Duelo en Oncología. *Intervención grupal en duelo*. (169-182)

PENA, M. y REPETTO, E. Estado de la investigación en España sobre Inteligencia Emocional en el ámbito educativo. (2008). *Revista Electrónica de Investigación Psicoeducativa*. 15, Vol. 6 (2), 400-420.

PÉREZ, P., HERNANGÓMEZ, L. y Santiago, C. (2007) *Terapia de grupo en el duelo complicado. Un enfoque desde los factores de cambio positivo*. Madrid: Casos Clínicos.

PINTOS, J.L. Tanatorios vs velorios. *Semata*, vol. 17, 2006, pp. 563-598, "Muerte y ritual funerario en la historia de Galicia" <http://www.usc.es/cpoliticas/mod/book/view.php?id=878> (último acceso enero 2013)

PRESTON, T. (2001) *Aprender a morir*. Barcelona: Amat.

Q

QUÍÑONES, A. (1998). Significado Social y Viabilidad Emocional Narrativa, Psicoterapia y constructivismo: Consideraciones Teóricas y Prácticas. Porto Alegre, RS, Brasil: Artes médicas Sur Ltda.

QUÍÑONES, A. (2000). Organización de Significado Personal: Una estructura Hermenéutica Global. *Revista de psicoterapia*, 11, 11-33. Con acceso el 10 de abril de 2006 en la Web: <http://www33.brinkster.com/gipsicoterapia/Art%20Rev%20N41.pdf>

R

RANDOLPH, O. (2002). *Confrontación con la muerte: consecuencias afectivas y cognitivas. Duelo y consejería en caso de duelo*. [Departamento de Psicología, Documento Nro. 37]. Bogotá: Universidad de los Andes.

RINCÓN, D. del; LATORRE, A.; SANS, A. y ARNAL, J. (1995). *Técnicas de investigación en ciencias sociales*. Madrid: Dykinson.

RODRÍGUEZ, G., GIL, J. y GARCÍA, E. (1996). *Metodología de investigación cualitativa*. Málaga: Ediciones Aljibe.

RODRÍGUEZ, D. y VALLDEORIOLA, J. (2009). *Metodología de la investigación*. Barcelona: FUOC.

RODRÍGUEZ, P. (2002). *Morir es nada. Cómo enfrentarse a la muerte y vivir con plenitud*. Barcelona: Ediciones B

RODRÍGUEZ, P. (2012) *Pedagogía de la muerte en personas con discapacidad intelectual. Elaboración, aplicación y evaluación de un programa educativo*. Tesis doctoral UAM.

ROGERS, C. (2001). *El Proceso de convertirse en Persona*. México: Paidós.

ROSETTI-FERREIRA, M.C. y AMARAL N. R. (2012) *Revista electrónica de Geografía y Ciencias Sociales*. Construcción de vínculos afectivos en contextos adversos de desarrollo: importancia y polémicas. <http://www.ub.edu/geocrit/sn/sn-395/sn-395-2.htm> (última entrada 27 febrero 2013)

RUIZ OLABUÉNAGA, J.I. (1996). *Metodología de la investigación cualitativa*. Bilbao: Universidad de Deusto.

RUSSELL, B. (1984): *La conquista de la felicidad*. Madrid: Espasa Calpe.

S

SAHLER, O. (1983). *El niño y la muerte*. Madrid: Alhambra.

SANTOS GUERRA, M. A. (1993) *Hacer visible lo cotidiano*. Madrid: Akal.

SANTOS GUERRA, M. A. (1993). Los tres vértices del triángulo: Evaluación de Centros, Perfeccionamiento Profesional y Mejoramiento de la Práctica. En *Revista Aula de Innovación Educativa*, nº 20. Barcelona: Graó.

SANTOS GUERRA, M. A. (2004). Arqueología de los sentimientos en la organización escolar. *Tendencias Pedagógicas*, 9, pp. 45-69.

SARTRE, J.P., (1943) *El ser y la nada*. Barcelona: Losada

SAVATER, F. (2004) *Las preguntas de la vida*. Barcelona: Ariel

SERRA, E. y ABENGÓZAR, M. C. (1990) *Anales de Psicología*. 6 (2), 147- 158. *Ancianidad y preparación para la muerte*. Valencia: Universidad de Valencia.

SERRANO, M. y TORMO, R. (2000). Revisión de programas de desarrollo cognitivo. El Programa de Enriquecimiento Instrumental (PEI). *Revista RELIEVE*, vol. 6, n. 1.

SCHERER, K. R. (1999): "Appraisal theories". En T. Dalglish y M. Power (eds.), *Handbook of cognition and emotion*, pp. 637-663. Nueva York: John Wiley & Sons.

SCHMIDT, J. (2007). *Validación de la versión española de la Escala de Bugen de Afrontamiento de la Muerte y del "Perfil revisado de Actitudes hacia la Muerte". Estudio comparativo y transcultural. Puesta en marcha de una Programa de Intervención*. Tesis. Granada: Escuela Universitaria de Ciencias de la Salud. Universidad de Granada.

SCHOPENHAUER, A. (1960). *El mundo como voluntad y representación (3 volúmenes)*. Buenos Aires: Aguilar.

SCHOPENHAUER, A. (1996). *El amor, las mujeres y la muerte*. Madrid: EDAF.

SHAVELSON, R. Y STERN, P. (1983). Investigación sobre el pensamiento pedagógico del profesor, sus juicios, decisiones y conductas, en Gimeno Sacristán, J. y Pérez Gómez, A. (Dir.). *La enseñanza: su teoría y su práctica*, Madrid, Akal, Pp. 372-419.

SHIMSHON, S. (1999). *El modelo de dos vías de duelo: Síntesis, retrospectiva, y perspectiva*. En: *Death Studies*. Dic. 1999. Vol. 23, Iss. 8, p. 681.

SIERRA, G. y RENDON, M. (2007). *De la mano con los niños.: Acompañamiento integral en el duelo infantil*. Bogotá: San Pablo.

SPINETTA, J. J. (1974). *The dying child's awareness of death. A review*. Psychological Bulletin. En Koochery O'Malley (Eds.), *The Damocles Syndrome: Psychological Consequences of Surviving Childhood Cancer*. New York: McGraw-Hill.

STENHOUSE, L. (1985). *Investigación y desarrollo del currículo*. Madrid: Morata.

STENHOUSE, L. (1985). El profesor como tema de investigación y desarrollo. *Revista de Educación*, 277, 43-53.

T

TAYLOR, S. J. y BOGDAN, R. (1984). *Introducción a los métodos cualitativos en investigación*. Barcelona: Paidós.

THICH NHAT HANH (2005). *La muerte es una ilusión. La superación definitiva del miedo a morir*. Barcelona: Oniro.

THOMAS, L. V. (1979). *Antropología de la muerte*. México: F.C.E.

THOMAS, L.V. (1991). *La muerte*. Barcelona: Paidós

TEILHARD DE CHARDIN, P. (1967). *La energía humana*. Madrid: Taurus.

TEILHARD DE CHARDIN, P. (1984). *El fenómeno humano*. Barcelona: Orbis.

TIZÓN, J. (1982) *Apuntes para una Psicología basada en la relación*. Barcelona: HORA, S. A.

TIZÓN, J. L. (2004). *Pérdida, pena, duelo. Vivencias, investigación y asistencia*. Barcelona: Fundació Vidal i Barraquer.

TIZÓN, J. L. y SFORZA, M. G. (2008). *Días de duelo. Encontrando salidas*. Barcelona: Alba Editorial.

TODD, S. (2002). Death does not become us: the absence of death and dying in intellectual disability research. *Journal of Gerontological Research*, 38 (1-2), pp. 225-239.

TOLSTOI, L. (1985). *La muerte de Ivan Illich*. Estella: Salvat Editores.

TORRAS, A. (2009). *Acompañar en el duelo*. Barcelona: Luciérnaga.

TRUJILLO, L. A., MILENA, F. y MORENO, S. L. "Elaboración del duelo: una aproximación desde el punto de vista infantil" *Pensando Psicología*. Revista de la facultad de Psicología Universidad Cooperativa de Colombia. (2008) 4,6-7 (81-89). <http://wb.ucc.edu.co/pensandopsicologia/files/2010/09/articulo-07-vol4-n6-7.pdf>

TURNER, M. (2004). *Cómo hablar con niños y jóvenes sobre la muerte y el duelo*. Barcelona: Paidós.

V

VALLEJOS, A., ORTÍ, M. y AGUDO, Y. (2007). *Métodos y técnicas de investigación social*. Madrid: Editorial Centro de Estudios Ramón Areces.

VALLES, M. S. (2007). *Entrevistas cualitativas*. Madrid: CIS.

VV.AA. (2003). *Artes de bien morir. Ars moriendi de la Edad Media y del Siglo de Oro*. Madrid: Rescatados Lengua de Trapo.

W

WARREN, W. G. (1989). *Death education and research: critical perspectives*. New York: The Haworth Press.

WASS, H. (1980). *Death education*. New York: McGraw-Hill.

WORDEN, J. W. (2002). *El tratamiento del duelo: asesoramiento psicológico y tratamiento*. (2ª edición). Barcelona: Paidós.

Z

ZABALA, M. A. (1987). *Diseño y desarrollo curricular*. Madrid: Narcea.

ÍNDICE DE TABLAS

Tabla 1 Fuente: Carr y Kemis (1986, 141).	18
Tabla 2 Composición de la muestra intencionada de docentes	20
Tabla 3 Composición de la muestra de futuros docentes.....	20
Tabla 4 Composición de la muestra de alumnos y alumnas	20
Tabla 5 Enfoque y parámetros de actuación. Fuente: Herrán Gascón, (2007, 419), adaptada..	24
Tabla 6 Cuestiones a tener en cuenta en la elección de la entrevista como técnica de investigación. Fuente: elaboración propia.....	30
Tabla 7 Ventajas y limitaciones de la utilización del cuestionario. Fuente: elaboración propia.	32
Tabla 8. Categorías del cuestionario dirigido a expertos	36
Tabla 9. Categorías del guión de la entrevista dirigido al personal educativo.....	36
Tabla 10 Modelo de entrevista al personal educativo.....	36
Tabla 11. Categorías del cuestionario dirigido a futuros docentes.....	37
Tabla 12 Modelo de cuestionario para futuros docentes	37
Tabla 13 Cuestionario de evaluación inicial de la intervención educativa.	37
Tabla 14 Características del registro de observación.....	38
Tabla 15 Características del cuestionario de evaluación final de la intervención educativa destinada al alumnado.	38
Tabla 16 Características de los guiones para el debate con el alumnado.	38
Tabla 17 Categorías del cuestionario dirigido a expertos.	39
Tabla 18 Categorías del guión de la entrevista.	40
Tabla 19	42
Tabla 20 Categorías de la evaluación inicial dirigida a expertos.....	43
Tabla 21 Categorías del registro de observación dirigido al equipo de tutores.	43
Tabla 22 Categorías de la evaluación final destinada al alumnado.	43
Tabla 23 Guión para el debate con el alumnado del IES Príncipe Felipe en la primera sesión. .	44
Tabla 24 Guión para el debate con el alumnado del IES Príncipe Felipe en la segunda sesión..	44
Tabla 25 Características de la concepción vigente del constructo de la muerte. Fuente: Poch, C. (2009, 74)	54
Tabla 26 Características del modelo social vigente. Fuente: Poch, C (2010, 75)	55
Tabla 27 Teorías de la biología de la muerte. Fuente: Hernández, F. (2006, p. 4).	67
Tabla 28 Esquema del procesamiento de la percepción constructivista.	89
Tabla 29 Estilos de atribución. Fuente: Bisquerra (2010,59) modificado.	92
Tabla 30 Evolución del concepto de inteligencia. Fuente de elaboración propia.	105
Tabla 31 Relación entre la elección de las situaciones y las acciones educativas. Fuente propia.	112
Tabla 32 Competencias asociadas a la inteligencia emocional. Fuente: <i>Goleman, Boyatzis y Mckee (2002)</i> citado por <i>Bisquerra (2010, 145)</i>	116
Tabla 33: Dominio de la inteligencia emocional y las competencias asociadas. Fuente: Goleman, Boyatzis y Mckee (2002, 72-73) Citado por Bisquerra (2010, p. 148).	116
Tabla 34 Competencias emocionales básicas. Fuente: Bisquerra (2010, p. 241).	120
Tabla 35 Comparación entre tareas del duelo. Fuente: Poch C. y Herrero, O., (2003, p. 141).	139

Tabla 36 Categorías de la entrevista dirigida a docentes. Fuente: Cortina, M (2010) Modificado.	149
Tabla 37 Dimensiones y subdimensiones de la entrevista dirigida a docentes. Fuente: Cortina, M. (2010, p. 137) Modificado.....	156
Tabla 38 Cronograma de las sesiones	160
Tabla 39 Análisis del contenido entrevista 1.....	163
Tabla 40 Análisis del contenido entrevista 2.....	164
Tabla 41 Análisis del contenido entrevista 3.....	165
Tabla 42 Análisis del contenido entrevista 4.....	166
Tabla 43 Análisis del contenido entrevista 5.....	167
Tabla 44 Análisis del contenido entrevista 6.....	168
Tabla 45 Análisis del contenido entrevista 7.....	169
Tabla 46 Análisis del contenido entrevista 8.....	170
Tabla 47 Análisis del contenido entrevista 9.....	171
Tabla 48 Análisis del contenido entrevista 10.....	172
Tabla 49 Análisis del contenido entrevista 11.....	173
Tabla 50 Análisis del contenido entrevista 12.....	174
Tabla 51 Análisis del contenido entrevista 13.....	175
Tabla 52 Análisis del contenido entrevista 14.....	176
Tabla 53 Análisis del contenido de las respuestas agrupadas.	191
Tabla 54 Sujetos participantes en el cuestionario dirigido a futuros docentes.	192
Tabla 55 Respuestas de todos los sujetos en la categoría de Muerte y Sociedad.....	193
Tabla 56 Respuestas de todos los sujetos en la categoría de Muerte y Educación.....	195
Tabla 57 Respuestas de todos los sujetos en la categoría de Normalización de la Muerte en la Escuela.....	198
Tabla 58 Respuestas de todos los sujetos en la categoría de Experiencia Personal del Tratamiento de la Muerte en el Sistema Educativo Formal.	199
Tabla 59 Respuestas Cuestionario Abierto 1ª Sesión.	248
Tabla 60: Análisis del contenido de las respuestas del alumnado en la primera sesión.	272
Tabla 61 Análisis del contenido de las respuestas del alumnado en la segunda sesión.....	289

ÍNDICE DE GRÁFICAS

Gráfico 1 La muerte está y ha estado presente, en todas las culturas	200
Gráfico 2 En la actualidad hay una tendencia a ocultar la muerte.	201
Gráfico 3 No siempre se ha ocultado el tema de la muerte.	202
Gráfico 4 Existen diferencias, en cuanto a la concepción de la muerte, entre el entorno rural y urbano	203
Gráfico 5 La muerte es un tema tabú en nuestra sociedad.	204
Gráfico 6 El modelo económico y social de consumo tiene alguna relación con el ocultamiento de la muerte	205
Gráfico 7 La normalización de la muerte en la educación contribuiría a su normalización en la sociedad.	206
Gráfico 8 La muerte es un tema que produce miedo en nuestra sociedad.....	207
Gráfico 9 Hablar con normalidad de la muerte ayuda a perder el miedo.	208
Gráfico 10 Hablar con normalidad de la muerte nos prepara para las pequeñas pérdidas.	209
Gráfico 11 Haber tenido una experiencia de pérdida significativa influye en la importancia que damos de poder hablar de la muerte con normalidad.	210
Gráfico 12 La muerte forma parte de la formación integral del individuo.	211
Gráfico 13 Se debe educar de forma integral al individuo afrontando la muerte.....	212
Gráfico 14 La educación formal no debería descartar el tema de la muerte.	213
Gráfico 15 Los niños viven la muerte o se relacionan con ella de manera distinta a los adultos.	214
Gráfico 16 Los ocultamientos o mentiras respecto a la muerte en los niños afecta a su desarrollo y a su percepción de la vida.	215
Gráfico 17 Ser conscientes de nuestra finitud nos hace valorar las pequeñas cosas del día a día.	216
Gráfico 18 Las competencias relacionadas con el afrontamiento de la pérdida deben ser atendidas desde la infancia.....	217
Gráfico 19 El afrontamiento de la muerte y la elaboración del duelo deben ser tratadas sólo cuando acontezcan.	218
Gráfico 20 El afrontamiento de la muerte y el duelo debe ser tratado en la educación formal a nivel preventivo.....	219
Gráfico 21 El afrontamiento de la muerte y el duelo debe ser tratado en la educación formal a nivel paliativo.	220
Gráfico 22 Las experiencias de pérdida significativa y su afrontamiento influyen en el desarrollo de la identidad personal.....	221
Gráfico 23 El tema de la muerte y el duelo debe tratarse en el ámbito escolar en coordinación con las familias.	222
Gráfico 24 El tema de la muerte y el duelo no se trabajan habitualmente en los centros educativos.	223
Gráfico 25 El personal educativo no está preparado para atender las situaciones de afrontamiento de la muerte y duelo que acontecen en el aula.	224
Gráfico 26 El tratar el tema de la muerte en la educación formal no debe depender sólo de la iniciativa personal de cada profesor.	225

Gráfico 27 El tratar el tema de la muerte en la educación formal debe estar consensuado y seguir unos criterios comunes.	226
Gráfico 28 El tema de la muerte forma parte del currículum oculto.....	227
Gráfico 29 El trabajo con las competencias relacionadas con la pérdida y el duelo han de estar recogidas en el currículum oficial.....	228
Gráfico 30 Podemos hablar de la muerte en la escuela dentro de algunas materias curriculares.	229
Gráfico 31 Convendría que en los diferentes documentos organizativos del Centro Escolar (PCE, PGA, PEC...) se contemplara algún aspecto relacionado con el tratamiento de la muerte.	230
Gráfico 32 La didáctica de la muerte no sólo atiende la pérdida y el afrontamiento del duelo, sino también el afrontamiento de la vida.	231
Gráfico 33 La formación permanente de los profesores en activo debe incluir la didáctica de la muerte.....	232
Gráfico 34 La formación inicial de los estudiantes de carreras docentes debe incluir la didáctica de la muerte.	233
Gráfico 35 Contar con recursos didácticos y materiales curriculares ayudaría a normalizar la muerte en educación.	234
Gráfico 36 El desarrollo de competencias en el afrontamiento de las pequeñas pérdidas cotidianas puede capacitar al individuo para la adaptación a las pérdidas significativas.	235
Gráfico 37 Cuando hablamos de la atención a la diversidad debemos tener en cuenta las distintas formas culturales de afrontar las pérdidas y elaborar los duelos.	236
Gráfico 38 He recibido formación en mi capacitación docente respecto a la construcción de vínculos afectivos saludables.	237
Gráfico 39 He recibido formación en mi capacitación docente respecto a la elaboración del duelo y el afrontamiento de la muerte.	237
Gráfico 40 En el transcurso de mi formación a través de la educación formal me he enfrentado a alguna situación de pérdida significativa.	238
Gráfico 41 Las medidas que se tomaron al respecto en dicha circunstancia fueron adecuadas.	238
Gráfico 42 ¿Te ha resultado difícil tratar el tema de la muerte en el presente cuestionario?.	239
Gráfico 43 Resultados descriptivos de la evaluación inicial dirigida al departamento de observación en la categoría “Adecuación”.	240
Gráfico 44 Resultados descriptivos de la evaluación inicial dirigida al departamento de observación en la categoría “Calidad Intrínseca”.	242
Gráfico 45 Resultados descriptivos de la evaluación inicial dirigida al departamento de observación en la categoría “Viabilidad”	245

ANEXOS:

Edad:

Género:

Años de experiencia impartiendo docencia:

Tramo educativo en el que imparte docencia:

1. ¿Crees que el desarrollo de las competencias relacionadas con la construcción de vínculos y la elaboración de las pérdidas son objetivos que la educación formal atiende?
2. ¿Crees que se puede hablar de la muerte de manera normalizada en la escuela?
3. ¿Cuáles son las razones que, según tú, influyen para que se trate de una manera u otra?
4. ¿De qué manera crees que el haber tenido una experiencia personal de pérdida significativa influye en saber qué y cómo hacer cuando acontece una situación de pérdida en el aula?
5. ¿Cómo crees que influye la forma de vincularnos con los alumnos en su desarrollo cognitivo y afectivo?
6. ¿Crees que existe relación entre la construcción de los vínculos y la elaboración de las pérdidas?
7. ¿Qué actitudes y valores crees que pueden aparecer al hablar de la muerte?
8. ¿Qué relación ves entre la muerte y una educación integral de la persona?
9. ¿Crees que el afrontamiento a las pérdidas cotidianas puede dotar de herramientas para enfrentarnos a las pérdidas significativas?
10. ¿Cómo se relaciona el afrontamiento de la pérdida y el currículum escolar?
11. ¿Qué relación ves entre muerte y currículum?
12. ¿Cómo introducirías el tema de la elaboración de las pérdidas en el currículum escolar?
13. ¿Qué relación ves entre la construcción de vínculos afectivos y el currículum?
14. ¿Puede atenderse la construcción de vínculos saludables sin atender a la pérdida en el diseño curricular?

Muchas gracias por tu colaboración.

Cuestionario: “la construcción de los vínculos y la elaboración de la pérdida en el contexto educativo formal”.

A continuación se presentan una serie de afirmaciones. Por favor, rodee con un círculo el número correspondiente a la respuesta con la que esté más de acuerdo, teniendo en cuenta que:

- Las preguntas que conforman los apartados I, II, y III son de opción múltiple siendo:

1. Total desacuerdo.
2. En desacuerdo parcial
3. Indeciso.
4. De acuerdo.
5. Muy de acuerdo

- Las preguntas referentes al apartado IV son dicotómicas, ha de rodear la opción sí o no.

- La preguntas 33 y 48 se contestan de forma abierta

I. Muerte y Sociedad

1. La muerte está, y ha estado presente, en todas las culturas..... **1 2 3 4 5**
2. En la actualidad hay una tendencia a ocultar la muerte..... **1 2 3 4 5**
3. No siempre se ha ocultado el tema de la muerte..... **1 2 3 4 5**
4. Existen diferencias, en cuanto a la concepción de la muerte, entre el entorno rural y el entorno urbano..... **1 2 3 4 5**
5. La muerte es un tema tabú en nuestra sociedad..... **1 2 3 4 5**
6. El modelo económico y social de consumo tiene alguna relación con el ocultamiento de la muerte..... **1 2 3 4 5**
7. La normalización de la muerte en la educación contribuiría a su normalización en la sociedad..... **1 2 3 4 5**
8. La muerte es un tema que produce miedo en nuestra sociedad..... **1 2 3 4 5**
9. Hablar con normalidad de la muerte ayuda a perder el miedo..... **1 2 3 4 5**
10. Hablar con normalidad de la muerte nos prepara para las “muertes parciales”, las diferentes pérdidas que se suceden a lo largo de nuestra vida..... **1 2 3 4 5**

11. Haber tenido una experiencia de pérdida significativa influye en la importancia que damos al hecho de poder hablar de la muerte con normalidad.....**1 2 3 4 5**

II. La educación y la muerte

12. La muerte forma parte de la formación integral del individuo..... **1 2 3 4 5**

13. Se puede educar de forma integral para la vida sin afrontar la muerte.....**1 2 3 4 5**

14. La educación no debería descartar el tema de la muerte.....**1 2 3 4 5**

15. Los niños viven la muerte o se relacionan con ella de la misma manera que los adultos.....**1 2 3 4 5**

16. Los ocultamientos o mentiras respecto a la muerte que se cuenta a los niños influyen en su formación como personas y en su percepción de la vida.....**1 2 3 4 5**

17. Ser conscientes de nuestra finitud nos ayuda a valorar las pequeñas cosas y el día a día.....**1 2 3 4 5**

18. Las competencias relacionadas con el afrontamiento de la pérdida y la elaboración del duelo deben atenderse desde la infancia.....**1 2 3 4 5**

19. El afrontamiento de la muerte y el duelo sólo debe ser atendida en los casos en que esta acontezca.....**1 2 3 4 5**

20. La educación para el afrontamiento de la pérdida y el duelo puede tratarse a nivel preventivo.....**1 2 3 4 5**

21. La educación para el afrontamiento de la pérdida y el duelo debe tratarse sólo a nivel paliativo.....**1 2 3 4 5**

22. Las experiencias de pérdida significativa y la adaptación a las mismas influyen en la identidad personal.....**1 2 3 4 5**

III Normalización de la muerte en la escuela

23. Se puede educar de forma integral a los alumnos sin tener en cuenta el constructo de la muerte..... **1 2 3 4 5**

24. El tema de la muerte debe tratarse únicamente en el ámbito familiar..... **1 2 3 4 5**

25. El tema de la muerte y el duelo deben tratarse en el ámbito escolar en coordinación con las familias.....**1 2 3 4 5**
26. La muerte y el duelo es un tema habitualmente trabajado en la educación escolar.....**1 2 3 4 5**
27. El personal educativo está preparado para atender las situaciones de afrontamiento de la muerte y duelo que pueden surgir en el aula..... **1 2 3 4 5**
28. El tratar o no el tema de la muerte y el duelo en la educación es una cosa personal de cada profesor/a.....**1 2 3 4 5**
29. El tratar o no el tema de la muerte en la educación formal ha de ser algo consensuado en la escuela y con criterios comunes.....**1 2 3 4 5**
30. El tema de la muerte y el duelo forma parte del Currículum Oculto.....**1 2 3 4 5**
31. Trabajar las competencias relacionadas con la pérdida y la elaboración del duelo ha de estar reflejado en el Currículum Oficial.....**1 2 3 4 5**
32. Podemos hablar de la muerte en la escuela dentro de algunas materias curriculares**1 2 3 4 5**
33. ¿Cuáles? _____

34. Convendría que en los diferentes documentos organizativos del Centro Escolar (PCE, PEC y PGA) se contemplara algún aspecto relacionado con el tratamiento de la muerte.....**1 2 3 4 5**
35. La didáctica de la muerte atiende sólo a la pérdida y el afrontamiento del duelo..... **1 2 3 4 5**
36. La didáctica de la muerte comprende la atención a las competencias cognitivas y emocionales respecto a la construcción de vínculos y la elaboración de las pérdidas.....**1 2 3 4 5**
37. La formación permanente de los profesores en activo debería incluir la didáctica de la muerte.....**1 2 3 4 5**

38. La formación inicial de los estudiantes de carreras docentes debería incluir la didáctica de la muerte..... **1 2 3 4 5**

39. Contar con recursos didácticos y materiales curriculares ayudaría a normalizar la muerte en educación..... **1 2 3 4 5**

40. El desarrollo de competencias en el afrontamiento de las pequeñas pérdidas cotidianas puede capacitar al individuo en su adaptación a las pérdidas significativas..... **1 2 3 4 5**

41. Cuando hablamos de la Atención a la Diversidad en los planes educativos deberíamos tener en cuenta las distintas formas culturales de afrontar las pérdidas y elaborar el duelo **1 2 3 4 5**

IV. Experiencia personal del tratamiento de la muerte en el sistema educativo formal:

42. He recibido formación en mi capacitación docente respecto a la construcción de vínculos afectivos saludables..... **Sí / No**

43. He recibido formación en mi capacitación docente al respecto al afrontamiento de la pérdida y la elaboración del duelo..... **Sí / No**

44. En el transcurso de mi formación a través de la educación formal me he enfrentado a alguna situación de pérdida significativa..... **Sí / No**

45. En el centro educativo en el que me encontraba en dicho momento se consideró la situación y se actuó al respecto..... **Sí / No**

46. Las medidas adoptadas en el centro educativo al respecto de dicha situación fueron adecuadas a las circunstancias..... **Sí / No**

47. Me ha resultado difícil tratar el tema de la muerte en el presente cuestionario..... **Sí / No**

48. ¿Por qué? _____

Gracias por tu colaboración.

RESPUESTAS COMPARADAS.

ANÁLISIS DESCRIPTIVO COMPARATIVO ENTRE ESPECIALIDADES:

Para comparar si las diferencias entre unos grupos y otros son significativas o no, se ha aplicado Tablas de Contingencia comparativas

Bloque “Muerte y Sociedad”

1. La muerte está y ha estado presente en todas las culturas

Tabla de contingencia

	Total Acuerdo	Parcial Acuerdo	Indeciso	Parcial Desacuerdo	Total Desacuerdo
Matemáticas	70%	25%	0%	0%	5%
Lengua	78,9%	15,8%	5,3%	0%	0%
Geografía	71,4%	14,3%	0%	7,1%	7,1%
Orientación	58,8%	29,4%	5,9%	5,9%	0%
Pedagogía	60%	15%	0%	15%	10%
Total	67,8%	20%	2,2%	5,6%	4,4%

Tabla 58: Análisis comparativo descriptivo entre especialidades ítem 1.

Podemos observar en éste ítem, que parece haber diferencias en cuanto a la afirmación de la presencia de la muerte a lo largo de la historia de la humanidad. De tal forma que, por ejemplo, un 20 por ciento de los alumnos que cursan 5º de Pedagogía, están totalmente de acuerdo, frente a un 78,9% del alumnado del Máster de Lengua y Literatura. Sin embargo, para saber si realmente existe además de esta diferencia perceptible, alguna diferencia significativa, tenemos que hacer la prueba de chi-cuadrado.

Tabla de contingencia

Recuento

		La muerte está y ha estado presente, en todas las culturas		
		Total desacuerdo	Parcial desacuerdo	Indeciso/a
Especialidad que cursa	Matemáticas	1	0	0
	Lengua	0	0	3
	Geografía	1	2	0
	Orientación	0	2	3
	5ºPedagogía	2	6	0
Total		4	10	6

		La muerte está y ha estado presente, en todas las culturas		Total
		Parcial acuerdo	Total acuerdo	
Especialidad que cursa	Matemáticas	20	70	91
	Lengua	12	75	90
	Geografía	8	50	61
	Orientación	20	50	75
	5º Pedagogía	12	60	80
Total		72	305	397

Pruebas de chi-cuadrado

	Valor	gl	Sig. asintótica (bilateral)
Chi-cuadrado de Pearson	32,747 ^a	16	,008
Razón de verosimilitudes	37,502	16	,002
N de casos válidos	397		

Tabla 59: Prueba chi-cuadrado ítem 1

a. 15 casillas (60,0%) tienen una frecuencia esperada inferior a 5. La frecuencia mínima esperada es ,61.

En éste ítem la sig. sintótica es menor que 0,05, por lo que podemos concluir que existen diferencias en las respuestas dadas por los distintos grupos. Lo que nos interesa ahora es determinar la dirección que toma dicha diferencia, para ello nos fijaremos en el índice Gamma:

Medidas simétricas

		Valor	Error típ. asint. ^a	T aproximada ^b	Sig. aproximada
Ordinal por ordinal	Gamma	-,123	,081	-1,502	,133
N de casos válidos		397			

Tabla 60: Medidas simétricas ítem 1

a. Asumiendo la hipótesis alternativa.

b. Empleando el error típico asintótico basado en la hipótesis nula.

Podemos concluir, por tanto, que el grupo de Matemática y Lengua son los que más de acuerdo están con la afirmación del ítem. No obstante, eso no quiere decir que el resto de los grupos esté en desacuerdo, acudiendo a la tabla de medias podemos encontrar que:

Especialidad que cursa		La muerte está y ha estado presente, en todas las culturas
Matemáticas	Media	4,55
	N	20
	Desv. típ.	,945
Lengua	Media	4,74
	N	19
	Desv. típ.	,562
Geografía	Media	4,36
	N	14
	Desv. típ.	1,277
Orientación	Media	4,41
	N	17
	Desv. típ.	,870
5ª Pedagogía	Media	4,00
	N	20
	Desv. típ.	1,487
Total	Media	4,41
	N	90
	Desv. típ.	1,080

Tabla 61: Medias y Desviación típica ítem 1

En el grupo de Geografía las puntuaciones se concentran entre el parcial y el total acuerdo, seguido del grupo de Orientación, sin embargo en el grupo de Pedagogía, el índice de parcial desacuerdo coincide con el de parcial acuerdo, siendo su índice de total desacuerdo el más alto.

2. En la actualidad hay una tendencia a ocultar la muerte

Tabla de contingencia

	Total Acuerdo	Parcial Acuerdo	Indeciso	Parcial Desacuerdo	Total Desacuerdo
Matemáticas	20%	50%	25%	5%	0%
Lengua	10,5%	26,3%	31,6%	21,1%	10,5%
Geografía	14,3%	42,9%	21,4%	21,4%	0%
Orientación	5,9%	47,1%	23,5%	17,6%	5,9%
Pedagogía	20%	35%	15%	30%	0%
Total	14,4%	40%	23,3%	18,9%	3,3%

Tabla 62: Análisis comparativo descriptivo entre especialidades ítem 2

		En la actualidad hay una tendencia a ocultar la muerte		
		Total desacuerdo	Parcial desacuerdo	Indeciso/a
Especialidad que cursa	Matemáticas	0	5	23
	Lengua	9	20	28
	Geografía	0	15	14
	Orientación	5	13	19
	5ª Pedagogía	0	26	5
Total		14	79	89

	En la actualidad hay una tendencia a ocultar la muerte	Total
--	--	-------

		Parcial acuerdo	Total acuerdo	
Especialidad que cursa	Matemáticas	44	19	91
	Lengua	23	10	90
	Geografía	29	3	61
	Orientación	36	2	75
	5º Pedagogía	33	16	80
Total		165	50	397

Pruebas de chi-cuadrado

	Valor	gl	Sig. asintótica (bilateral)
Chi-cuadrado de Pearson	76,154 ^a	16	,000
Razón de verosimilitudes	89,608	16	,000
N de casos válidos	397		

Tabla 63: Prueba chi-cuadrado ítem 2

a. 5 casillas (20,0%) tienen una frecuencia esperada inferior a 5. La frecuencia mínima esperada es 2,15.

Medidas simétricas

		Valor	Error típ. asint. ^a	T aproximada ^b	Sig. aproximada
Ordinal por ordinal	Gamma	-,088	,056	-1,570	,117
N de casos válidos		397			

Tabla 64: Medidas simétricas ítem 2

a. Asumiendo la hipótesis alternativa.

b. Empleando el error típico asintótico basado en la hipótesis nula.

Por lo tanto, observamos que existe también una relación inversa entre los grupos con diferencia significativa (sig. asintótica menor que 0,05).

Vuelve a ser la especialidad de Matemáticas la que posee un porcentaje mayor entre total y parcial acuerdo, seguida de la especialidad de Geografía y Pedagogía aunque sus parciales acuerdos difieren considerablemente. No obstante el resto de las especialidades también poseen un amplio porcentaje de acuerdos, si atendemos a las tablas de contingencia relativas a las medias observamos que:

Especialidad que cursa		En la actualidad hay una tendencia a ocultar la muerte
Matemáticas	Media	3,85
	N	20
	Desv. típ.	,813
Lengua	Media	3,05
	N	19
	Desv. típ.	1,177
Geografía	Media	3,50
	N	14
	Desv. típ.	1,019
Orientación	Media	3,29
	N	17
	Desv. típ.	1,047
5º Pedagogía	Media	3,45
	N	20
	Desv. típ.	1,146
Total	Media	3,43
	N	90
	Desv. típ.	1,061

Tabla 65: Medias y Desviación típica ítem 2

Las medias correspondientes a cada grupo son más bajas que en el punto anterior, siendo la especialidad de Lengua la que a pesar de tener un porcentaje significativo de parciales y totales acuerdos (36,8%), también posee el porcentaje más elevado en total desacuerdo siendo el porcentaje más alto de sus valores el correspondiente a Indeciso/a con un 31,6%.

3. No siempre se ha ocultado el tema de la muerte

Tabla de contingencia

	Total Acuerdo	Parcial Acuerdo	Indeciso	Parcial Desacuerdo	Total Desacuerdo
Matemáticas	15%	35%	35%	15%	0%
Lengua	26,3%	26,3%	26,3%	15,8%	5,3%
Geografía	7,1%	50%	35,7%	7,1%	0%
Orientación	11,8%	52,9%	23,5%	11,8%	0%
Pedagogía	20%	20%	25%	35%	0%
Total	16,7%	35,6%	28,9%	17,8%	1,1%

Tabla 66: Análisis comparativo descriptivo entre especialidades ítem 3

Tabla de contingencia

Recuento

		No siempre se ha ocultado el tema de la muerte		
		Total desacuerdo	Parcial desacuerdo	Indeciso/a
Especialidad que cursa	Matemáticas	0	15	32
	Lengua	4	15	24
	Geografía	0	5	21
	Orientación	0	9	17
	5ªPedagogía	0	22	21
Total		4	66	115

Tabla de contingencia

Recuento

		No siempre se ha ocultado el tema de la muerte		Total
		Parcial acuerdo	Total acuerdo	
Especialidad que cursa	Matemáticas	29	15	91
	Lengua	22	25	90
	Geografía	34	1	61
	Orientación	40	9	75
	5º Pedagogía	19	18	80
Total		144	68	397

Pruebas de chi-cuadrado

	Valor	gl	Sig. Asintótica (bilateral)
Chi-cuadrado de Pearson	62,970 ^a	16	,000
Razón de verosimilitudes	64,946	16	,000
N de casos válidos	397		

Tabla 67: Prueba chi-cuadrado ítem 3

a. 5 casillas (20,0%) tienen una frecuencia esperada inferior a 5. La frecuencia mínima esperada es ,61.

Medidas simétricas

		Valor	Error típ. Asint. ^a	T aproximada ^b	Sig. Aproximada
Ordinal por ordinal	Gamma	-,002	,058	-,027	,979
N de casos válidos		397			

Tabla 68: Medidas simétricas ítem 3

a. Asumiendo la hipótesis alternativa.

b. Empleando el error típico asintótico basado en la hipótesis nula.

También aquí existen diferencias significativas y el valor de Gamma sigue siendo negativo. En líneas generales la diferencia más significativa la marca el grupo de Pedagogía en el que su porcentaje de acuerdos totales y parciales es inferior al resto y posee el mayor porcentaje de desacuerdos parciales (véase 35%). En el resto de los grupos, las opiniones en torno a la afirmación que sostiene el ítem, conforman entre acuerdos parciales y totales más del 50% de las respuestas.

Si observamos la tabla de contingencia descriptiva:

Especialidad que cursa		No siempre se ha ocultado el tema de la muerte
Matemáticas	Media	3,50
	N	20
	Desv. típ.	,946
Lengua	Media	3,53
	N	19
	Desv. típ.	1,219
Geografía	Media	3,57
	N	14
	Desv. típ.	,756
Orientación	Media	3,65
	N	17
	Desv. típ.	,862
5º Pedagogía	Media	3,25
	N	20
	Desv. típ.	1,164
Total	Media	3,49
	N	90
	Desv. típ.	1,008

Tabla 69: Medias y Desviación típica ítem 3

La media y la desviación típica de puntuaciones denota que a pesar de las diferencias entre las distintas muestras, las puntuaciones se acercan más al parcial acuerdo que a ningún otro de los valores.

4. Existen diferencias, en cuanto a la concepción de la muerte, entre el entorno rural y el entorno urbano

Tabla de contingencia

	Total Acuerdo	Parcial Acuerdo	Indeciso	Parcial Desacuerdo	Total Desacuerdo
Matemáticas	20%	40%	20%	15%	5%
Lengua	47,4%	26,3%	10,5%	5,3%	5,3%
Geografía	42,9%	0%	0%	50%	7,1%
Orientación	17,6%	35,3%	11,8%	35,3%	0%
Pedagogía	35%	25%	20%	20%	0%
Total	32,6%	34,8%	13,5%	15,7%	3,4%

Tabla 70: Análisis comparativo descriptivo entre especialidades ítem 4

Tabla de contingencia

Recuento

		Existen diferencias, en cuanto a la concepción de la muerte, entre el entorno rural y urbano		
		Total desacuerdo	Parcial desacuerdo	Indeciso/a
Especialidad que cursa	Matemáticas	5	10	19
	Lengua	5	3	9
	Geografía	5	0	0
	Orientación	0	26	7
	5ºPedagogía	0	13	16
Total		15	52	51

Tabla de contingencia

Recuento

		Existen diferencias, en cuanto a la concepción de la muerte, entre el entorno rural y urbano		Total
		Parcial acuerdo	Total acuerdo	
Especialidad que cursa	Matemáticas	37	20	91
	Lengua	25	43	85
	Geografía	30	26	61
	Orientación	28	14	75
	5º Pedagogía	17	34	80
Total		137	137	392

Pruebas de chi-cuadrado

	Valor	gl	Sig. Asintótica (bilateral)
Chi-cuadrado de Pearson	95,863 ^a	16	,000
Razón de verosimilitudes	111,598	16	,000
N de casos válidos	392		

Tabla 71: Prueba chi-cuadrado ítem 4

a. 5 casillas (20,0%) tienen una frecuencia esperada inferior a 5. La frecuencia mínima esperada es 2,33.

Medidas simétricas

	Valor	Error típ. Asint. ^a	T aproximada ^b	Sig. Aproximada
Ordinal por ordinal Gamma	,004	,055	,069	,945
N de casos válidos	392			

Tabla 72: Medidas simétricas ítem 4

a. Asumiendo la hipótesis alternativa.

b. Empleando el error típico asintótico basado en la hipótesis nula.

Al igual que en los anteriores ítems, existen diferencias significativas en las puntuaciones de los distintos grupos según a sig. asintótica, no obstante en esta ocasión el valor de Gamma es positivo. La afirmación de la existencia de diferencias en el tratamiento de la muerte en relación a la variable de entorno rural o

urbano encuentra un amplio porcentaje de respuestas en parcial o total acuerdo. En la especialidad de Geografía la muestra se ve dividida en dos valores opuestos (total acuerdo y parcial desacuerdo) con porcentajes similares.

Especialidad que cursa		Existen diferencias, en cuanto a la concepción de la muerte, entre el entorno rural y urbano
Matemáticas	Media	3,55
	N	20
	Desv. típ.	1,146
Lengua	Media	4,11
	N	18
	Desv. típ.	1,183
Geografía	Media	4,21
	N	14
	Desv. típ.	1,051
Orientación	Media	3,35
	N	17
	Desv. típ.	1,169
5º Pedagogía	Media	3,75
	N	20
	Desv. típ.	1,164
Total	Media	3,78
	N	89
	Desv. típ.	1,165

Tabla 73: Medias y Desviación típica ítem 4

Las medias de los grupos son muy similares y se encuentran cercanas al parcial acuerdo, siendo sensiblemente más baja la perteneciente al grupo de Orientación.

5. La muerte es un tema tabú en nuestra sociedad

Tabla de contingencia

	Total Acuerdo	Parcial Acuerdo	Indeciso	Parcial Desacuerdo	Total Desacuerdo
Matemáticas	10%	30%	20%	35%	5%
Lengua	5,3%	26,3%	36,8%	15,8%	15,8%
Geografía	14,3%	35,7%	21,4%	28,6%	0%
Orientación	5,9%	41,2%	29,4%	17,6%	5,9%
Pedagogía	10%	20%	30%	35%	5%
Total	7,8%	31,1%	27,8%	25,6%	7,8%

Tabla 74: Análisis comparativo descriptivo entre especialidades ítem 5

Tabla de contingencia

Recuento

		La muerte es un tema tabú en nuestra sociedad		
		Total desacuerdo	Parcial desacuerdo	Indeciso/a
Especialidad que cursa	Matemáticas	9	24	19
	Lengua	14	15	33
	Geografía	0	16	14
	Orientación	4	15	22
	5º Pedagogía	5	24	29
Total		32	94	117

Tabla de contingencia

Recuento

		La muerte es un tema tabú en nuestra sociedad		Total
		Parcial acuerdo	Total acuerdo	
Especialidad que cursa	Matemáticas	34	5	91
	Lengua	23	5	90
	Geografía	25	6	61

Orientación	32	2	75
5ºPedagogía	13	9	80
Total	127	27	397

Pruebas de chi-cuadrado

	Valor	gl	Sig. Asintótica (bilateral)
Chi-cuadrado de Pearson	40,537 ^a	16	,001
Razón de verosimilitudes	45,601	16	,000
N de casos válidos	397		

Tabla 75: Prueba chi-cuadrado ítem 5

a. 2 casillas (8,0%) tienen una frecuencia esperada inferior a 5. La frecuencia mínima esperada es 4,15.

Medidas simétricas

	Valor	Error típ. Asint. ^a	T aproximada ^b	Sig. Aproximada
Ordinal por ordinal Gamma	,007	,054	,130	,896
N de casos válidos	397			

Tabla 76: Medidas simétricas ítem 5

a. Asumiendo la hipótesis alternativa.

b. Empleando el error típico asintótico basado en la hipótesis nula.

Podemos concluir que existen diferencias significativas entre las respuestas de los distintos grupos. La afirmación de “la muerte es un tema tabú en nuestra sociedad” agrupa entre los valores de parcial acuerdo y parcial desacuerdo, el mayor porcentaje de las respuestas, varía no obstante el porcentaje que en cada grupo se distribuyen las mismas. El grupo de Geografía, es el que posee un porcentaje más alto de respuestas en total acuerdo (véase 14,4%), también es el único en el que no ha puntuado la opción de total desacuerdo.

Especialidad que cursa		La muerte es un tema tabú en nuestra sociedad
Matemáticas	Media	2,95
	N	20
	Desv. típ.	1,146
Lengua	Media	2,89
	N	19
	Desv. típ.	1,150
Geografía	Media	3,36
	N	14
	Desv. típ.	1,082
Orientación	Media	3,24
	N	17
	Desv. típ.	1,033
5ºPedagogía	Media	2,95
	N	20
	Desv. típ.	1,099
Total	Media	3,06
	N	90
	Desv. típ.	1,095

Tabla 77: Medias y Desviación típica ítem 5

La media de las respuestas en los distintos grupos en el presente ítem, son más bajas que en las anteriores. Es la especialidad de Lengua la que posee una media ligeramente por debajo del resto de grupos y la especialidad de Geografía posee una media sensiblemente más alta que en el resto de grupos seguida del grupo de Orientación.

6. El modelo económico y social de consumo tiene alguna relación con el ocultamiento de la muerte

Tabla de contingencia

	Total Acuerdo	Parcial Acuerdo	Indeciso	Parcial Desacuerdo	Total Desacuerdo
Matemáticas	5%	10%	70%	15%	0%
Lengua	15,8%	10,5%	52,6%	5,3%	15,8%
Geografía	7,1%	50%	35,7%	0%	7,1%
Orientación	0%	23,5%	58,8%	17,6%	0%
Pedagogía	5%	10%	60%	25%	0%
Total	6,7%	17,8%	56,7%	14,4%	4,4%

Tabla 78: Análisis comparativo descriptivo entre especialidades ítem 6

Tabla de contingencia

Recuento

		El modelo económico y social de consumo tiene alguna relación con el ocultamiento de la muerte		
		Total desacuerdo	Parcial desacuerdo	Indeciso/a
Especialidad que cursa	Matemáticas	0	15	61
	Lengua	13	10	47
	Geografía	5	0	20
	Orientación	0	14	44
	5ª Pedagogía	0	22	44
Total		18	61	216

Tabla de contingencia

Recuento

		El modelo económico y social de consumo tiene alguna relación con el ocultamiento de la muerte		Total
		Parcial acuerdo	Total acuerdo	
Especialidad que cursa	Matemáticas	10	5	91

Lengua	5	15	90
Geografía	31	5	61
Orientación	17	0	75
5ºPedagogía	10	4	80
Total	73	29	397

Pruebas de chi-cuadrado

	Valor	gl	Sig. Asintótica (bilateral)
Chi-cuadrado de Pearson	124,652 ^a	16	,000
Razón de verosimilitudes	131,836	16	,000
N de casos válidos	397		

Tabla 79: Prueba chi-cuadrado ítem 6

a. 6 casillas (24,0%) tienen una frecuencia esperada inferior a 5. La frecuencia mínima esperada es 2,77.

Medidas simétricas

	Valor	Error típ. Asint. ^a	T aproximada ^b	Sig. Aproximada
Ordinal por ordinal Gamma	-,028	,052	-,528	,597
N de casos válidos	397			

Tabla 80: Medidas simétricas ítem 6

a. Asumiendo la hipótesis alternativa.

b. Empleando el error típico asintótico basado en la hipótesis nula.

Existen diferencias significativas en cuanto a las opiniones recogidas en éste ítem. El grupo de Geografía es el que posee un porcentaje más elevado de opiniones en total y parcial acuerdo. Es la especialidad de Lengua la que registra un porcentaje mayor de totales desacuerdos (15,8%) que es exactamente igual que el de sus totales acuerdos, el valor con más número de frecuencias acumuladas en este grupo es el de indeciso/a.

Especialidad que cursa		El modelo económico y social de consumo tiene alguna relación con el ocultamiento de la muerte
Matemáticas	Media	3,05
	N	20
	Desv. típ.	,686
Lengua	Media	2,95
	N	19
	Desv. típ.	1,224
Geografía	Media	3,50
	N	14
	Desv. típ.	,941
Orientación	Media	3,06
	N	17
	Desv. típ.	,659
5ª Pedagogía	Media	2,95
	N	20
	Desv. típ.	,759
Total	Media	3,08
	N	90
	Desv. típ.	,877

Tabla 81: Medias y Desviación típica ítem 6

Las medias son similares y cercanas al parcial acuerdo. En el grupo de pedagogía es en el que encontramos un mayor porcentaje en parcial desacuerdo así como un porcentaje muy significativo de indecisos (60%).

7. La normalización de la muerte en la educación contribuiría a su normalización en la sociedad

Tabla de contingencia

	Total Acuerdo	Parcial Acuerdo	Indeciso	Parcial Desacuerdo	Total Desacuerdo
Matemáticas	30%	30%	20%	20%	0%
Lengua	42,1%	31,6%	15,8%	5,3%	5,3%
Geografía	28,6%	35,7%	21,4%	14,3%	0%
Orientación	41,2%	52,3%	0%	5,9%	0%
Pedagogía	45%	40%	5%	0%	10%
Total	37,8%	37,8%	12,2%	11,1%	1,1%

Tabla 82: Análisis comparativo descriptivo entre especialidades ítem 7

Tabla de contingencia

Recuento

		La normalización de la muerte en la educación contribuiría a su normalización en la sociedad		
		Total desacuerdo	Parcial desacuerdo	Indeciso/a
Especialidad que cursa	Matemáticas	0	19	16
	Lengua	5	3	14
	Geografía	0	10	10
	Orientación	0	4	0
	5ª Pedagogía	0	7	2
Total		5	43	42

Tabla de contingencia

Recuento

		La normalización de la muerte en la educación contribuiría a su normalización en la sociedad		Total
		Parcial acuerdo	Total acuerdo	
Especialidad que cursa	Matemáticas	29	27	91

Lengua	30	38	90
Geografía	24	17	61
Orientación	39	32	75
5ºPedagogía	32	39	80
Total	154	153	397

Pruebas de chi-cuadrado

	Valor	gl	Sig. Asintótica (bilateral)
Chi-cuadrado de Pearson	67,205 ^a	16	,000
Razón de verosimilitudes	74,025	16	,000
N de casos válidos	397		

Tabla 83: Prueba chi-cuadrado ítem 7

a. 5 casillas (20,0%) tienen una frecuencia esperada inferior a 5. La frecuencia mínima esperada es ,77.

Medidas simétricas

	Valor	Error típ. Asint. ^a	T aproximada ^b	Sig. Aproximada
Ordinal por ordinal Gamma	,222	,055	3,950	,000
N de casos válidos	397			

Tabla 84: Medidas simétricas ítem 7

a. Asumiendo la hipótesis alternativa.

b. Empleando el error típico asintótico basado en la hipótesis nula.

También encontramos diferencias significativas en las respuestas de los distintos grupos en éste ítem. El grupo de Orientación está en un 93,5% en parcial o total acuerdo con la afirmación de “la normalización de la muerte en la escuela favorecería la normalización de la muerte en la sociedad. Eso no quiere decir que el resto de los grupos no estén de acuerdo. Podemos comprobarlo acudiendo a la tabla de contingencia de sus medias y desviaciones típicas.

Especialidad que cursa		La normalización de la muerte en la educación contribuiría a su normalización en la sociedad
Matemáticas	Media	3,70
	N	20
	Desv. típ.	1,129
Lengua	Media	4,00
	N	19
	Desv. típ.	1,155
Geografía	Media	3,79
	N	14
	Desv. típ.	1,051
Orientación	Media	4,29
	N	17
	Desv. típ.	,772
5º Pedagogía	Media	4,20
	N	20
	Desv. típ.	,951
Total	Media	4,00
	N	90
	Desv. típ.	1,028

Tabla 85: Medias y Desviación típica ítem 7

Las puntuaciones aquí reflejadas son muy cercanas al parcial acuerdo en la totalidad de los grupos y salvo en el grupo de Pedagogía donde el total desacuerdo comprende un 10% de la muestra y el 5,3% de Lengua, el resto de grupos no puntúa en dicho valor.

8. La muerte es un tema que produce miedo en nuestra sociedad

Tabla de contingencia

	Total Acuerdo	Parcial Acuerdo	Indeciso	Parcial Desacuerdo	Total Desacuerdo
Matemáticas	65%	30%	5%	0%	0%
Lengua	47,4%	26,3%	5,3%	15,8%	5,3%
Geografía	42,9%	42,9%	7,1%	7,1%	0%
Orientación	58,8%	41,2%	0%	0%	0%
Pedagogía	36,8%	26,3%	15,8%	21,1%	0%
Total	50,6%	32,6%	6,7%	9%	1,1%

Tabla 86: Análisis comparativo descriptivo entre especialidades ítem 8

Tabla de contingencia

Recuento

		La muerte es un tema que produce miedo en nuestra sociedad		
		Total desacuerdo	Parcial desacuerdo	Indeciso/a
Especialidad que cursa	Matemáticas	0	0	5
	Lengua	4	13	5
	Geografía	0	5	5
	Orientación	0	0	0
	5ºPedagogía	0	13	11
Total		4	31	26

Tabla de contingencia

Recuento

		La muerte es un tema que produce miedo en nuestra sociedad		Total
		Parcial acuerdo	Total acuerdo	
Especialidad que cursa	Matemáticas	28	58	91

Lengua	25	43	90
Geografía	25	26	61
Orientación	31	44	75
5ºPedagogía	21	30	75
Total	130	201	392

Pruebas de chi-cuadrado

	Valor	gl	Sig. Asintótica (bilateral)
Chi-cuadrado de Pearson	63,378 ^a	16	,000
Razón de verosimilitudes	74,691	16	,000
N de casos válidos	392		

Tabla 87: Prueba chi-cuadrado ítem 8

a. 9 casillas (36,0%) tienen una frecuencia esperada inferior a 5. La frecuencia mínima esperada es ,62.

Medidas simétricas

	Valor	Error típ. Asint. ^a	T aproximada ^b	Sig. Aproximada
Ordinal por ordinal Gamma	-,156	,060	-2,570	,010
N de casos válidos	392			

Tabla 88: Medidas simétricas ítem 8

a. Asumiendo la hipótesis alternativa.

b. Empleando el error típico asintótico basado en la hipótesis nula.

Hay diferencias significativas. El 100% del grupo de Orientación está en parcial o total acuerdo con la afirmación: “la muerte produce miedo en nuestra sociedad” y aunque el grupo de Pedagogía también posee un porcentaje significativo de opiniones en acuerdo, el número de frecuencias de los valores de indeciso/a y parcial desacuerdo son los más altos en comparación con el resto.

Especialidad que cursa		La muerte es un tema que produce miedo en nuestra sociedad
Matemáticas	Media	4,60
	N	20
	Desv. típ.	,598
Lengua	Media	3,95
	N	19
	Desv. típ.	1,311
Geografía	Media	4,21
	N	14
	Desv. típ.	,893
Orientación	Media	4,59
	N	17
	Desv. típ.	,507
5º Pedagogía	Media	3,79
	N	19
	Desv. típ.	1,182
Total	Media	4,22
	N	89
	Desv. típ.	,997

Tabla 89: Medias y Desviación típica ítem 8

En éste cuadro podemos observar que las medias de los grupos, se encuentran en su mayor parte, por encima del valor del parcial acuerdo.

Bloque “Muerte y Educación”:

9. Hablar con normalidad de la muerte ayuda a perder el miedo

Tabla de contingencia

	Total Acuerdo	Parcial Acuerdo	Indeciso	Parcial Desacuerdo	Total Desacuerdo
Matemáticas	20%	30%	10%	35%	5%
Lengua	31,6%	26,3%	21,1%	15,8%	5,3%
Geografía	42,9%	35,7%	7,1%	14,3%	0%
Orientación	23,5%	47,1%	23,5%	5,9%	0%
Pedagogía	36,8%	31,6%	26,3%	5,3%	0%
Total	30,3%	33,7%	18%	15,7%	2,2%

Tabla 90: Análisis comparativo descriptivo entre especialidades ítem 9

Tabla de contingencia

Recuento

		Hablar con normalidad de la muerte ayuda a perder el miedo		
		Total desacuerdo	Parcial desacuerdo	Indeciso/a
Especialidad que cursa	Matemáticas	5	28	10
	Lengua	4	15	18
	Geografía	0	9	1
	Orientación	0	5	17
	5ª Pedagogía	0	1	22
Total		9	58	68

Tabla de contingencia

Recuento

		Hablar con normalidad de la muerte ayuda a perder el miedo		Total
		Parcial acuerdo	Total acuerdo	
Especialidad que cursa	Matemáticas	29	19	91

Lengua	25	28	90
Geografía	24	27	61
Orientación	36	17	75
5ºPedagogía	19	33	75
Total	133	124	392

Pruebas de chi-cuadrado

	Valor	gl	Sig. Asintótica (bilateral)
Chi-cuadrado de Pearson	77,346 ^a	16	,000
Razón de verosimilitudes	88,453	16	,000
N de casos válidos	392		

Tabla 91: Prueba chi-cuadrado ítem 9

a. 5 casillas (20,0%) tienen una frecuencia esperada inferior a 5. La frecuencia mínima esperada es 1,40.

Medidas simétricas

	Valor	Error típ. Asint. ^a	T aproximada ^b	Sig. Aproximada
Ordinal por ordinal Gamma	,223	,053	4,174	,000
N de casos válidos	392			

Tabla 92: Medidas simétricas ítem 9

a. Asumiendo la hipótesis alternativa.

b. Empleando el error típico asintótico basado en la hipótesis nula.

Encontramos diferencias significativas. Todos los grupos poseen un porcentaje significativo de opiniones en parcial o total acuerdo con la afirmación formulada en el presente ítem, no obstante, el grupo de Geografía supera el 70% de las respuestas entre ambos valores mientras que en el grupo de Matemáticas el porcentaje de ambos valores es del 50% siendo el dato más significativo el 35% de las opiniones en parcial desacuerdo.

Especialidad que cursa		Hablar con normalidad de la muerte ayuda a perder el miedo
Matemáticas	Media	3,25
	N	20
	Desv. típ.	1,293
Lengua	Media	3,63
	N	19
	Desv. típ.	1,257
Geografía	Media	4,07
	N	14
	Desv. típ.	1,072
Orientación	Media	3,88
	N	17
	Desv. típ.	,857
5º Pedagogía	Media	4,00
	N	19
	Desv. típ.	,943
Total	Media	3,74
	N	89
	Desv. típ.	1,123

Tabla 93: Medias y Desviación típica ítem 9

10. Hablar con normalidad de la muerte nos prepara para las pequeñas pérdidas

Tabla de contingencia

	Total Acuerdo	Parcial Acuerdo	Indeciso	Parcial Desacuerdo	Total Desacuerdo
Matemáticas	15%	45%	5%	15%	20%
Lengua	10,5%	31,6%	10,5%	26,3%	21,1%
Geografía	28,6%	21,4%	21,4%	28,6%	0%
Orientación	23,5%	70,6%	0%	0%	5,9%
Pedagogía	22,2%	22,2%	33,3%	16,7%	5,6%
Total	19,3%	38,6%	13,6%	18,2%	10,2%

Tabla 94: Análisis comparativo descriptivo entre especialidades ítem 10

Tabla de contingencia

Recuento

		Hablar con normalidad de la muerte nos prepara para las pequeñas pérdidas		
		Total desacuerdo	Parcial desacuerdo	Indeciso/a
Especialidad que cursa	Matemáticas	18	10	5
	Lengua	18	23	10
	Geografía	0	17	13
	Orientación	0	5	0
	5ª Pedagogía	1	12	26
Total		37	67	54

Tabla de contingencia

Recuento

		Hablar con normalidad de la muerte nos prepara para las pequeñas pérdidas		Total
		Parcial acuerdo	Total acuerdo	
Especialidad que cursa	Matemáticas	44	14	91
	Lengua	30	9	90

Geografía	11	20	61
Orientación	53	17	75
5ºPedagogía	17	18	74
Total	155	78	391

Pruebas de chi-cuadrado

	Valor	gl	Sig. asintótica (bilateral)
Chi-cuadrado de Pearson	140,387 ^a	16	,000
Razón de verosimilitudes	155,259	16	,000
N de casos válidos	391		

Tabla 95: Prueba chi-cuadrado ítem 10

a. 0 casillas (0,0%) tienen una frecuencia esperada inferior a 5. La frecuencia mínima esperada es 5,77.

Medidas simétricas

	Valor	Error típ. asint. ^a	T aproximada ^b	Sig. aproximada
Ordinal por ordinal Gamma	,164	,051	3,170	,002
N de casos válidos	391			

Tabla 96: Medidas simétricas ítem 10

a. Asumiendo la hipótesis alternativa.

b. Empleando el error típico asintótico basado en la hipótesis nula.

Encontramos también diferencias significativas en las respuestas entre los grupos. El grupo que más de acuerdo se manifiesta con la afirmación de éste ítem, es el de Orientación, en el que la muestra se distribuye en un 94,1% entre los valores de parcial y total acuerdo, a éste grupo le siguen el de matemáticas con un 50% entre ambos valores, y el resto en torno al 40%.

Especialidad que cursa		Hablar con normalidad de la muerte nos prepara para las pequeñas pérdidas
Matemáticas	Media	3,20
	N	20
	Desv. típ.	1,436
Lengua	Media	2,84
	N	19
	Desv. típ.	1,385
Geografía	Media	3,50
	N	14
	Desv. típ.	1,225
Orientación	Media	4,12
	N	17
	Desv. típ.	,697
5º Pedagogía	Media	3,39
	N	18
	Desv. típ.	1,195
Total	Media	3,39
	N	88
	Desv. típ.	1,272

Tabla 97: Medias y Desviación típica ítem 10

El grupo de lengua posee una media sensiblemente más baja que en el resto de los grupos, siendo su desviación típica un 1,2.

11. Haber tenido una experiencia de pérdida significativa influye en la importancia que damos al poder hablar de la muerte con normalidad

Tabla de contingencia

	Total Acuerdo	Parcial Acuerdo	Indeciso	Parcial Desacuerdo	Total Desacuerdo
Matemáticas	35%	30%	25%	5%	5%
Lengua	36,8%	15,8%	15,8%	15,8%	15,8%
Geografía	50%	28,6%	7,1%	7,1%	7,1%
Orientación	23,5%	52,9%	17,6%	5,9%	0%
Pedagogía	32,6%	26,3%	26,3%	10,5%	5,3%
Total	34,8%	30,3%	19,1%	9%	6,7%

Tabla 98: Análisis comparativo descriptivo entre especialidades ítem 11

Tabla de contingencia

Recuento

		Haber tenido una experiencia de pérdida significativa influye en la importancia que damos de poder hablar de la muerte con normalidad		
		Total desacuerdo	Parcial desacuerdo	Indeciso/a
Especialidad que cursa	Matemáticas	5	5	23
	Lengua	14	14	13
	Geografía	5	5	1
	Orientación	0	4	12
	5º Pedagogía	1	7	21
Total		25	35	70

Tabla de contingencia

Recuento

	Haber tenido una experiencia de pérdida significativa influye en la importancia que damos de poder hablar de la muerte con normalidad	Total
--	---	-------

		Parcial acuerdo	Total acuerdo	
Especialidad que cursa	Matemáticas	24	34	91
	Lengua	15	34	90
	Geografía	16	34	61
	Orientación	39	20	75
	5ºPedagogía	18	28	75
Total		112	150	392

Pruebas de chi-cuadrado

	Valor	gl	Sig. Asintótica (bilateral)
Chi-cuadrado de Pearson	70,934 ^a	16	,000
Razón de verosimilitudes	76,072	16	,000
N de casos válidos	392		

Tabla 99: Prueba chi-cuadrado ítem 11

a. 3 casillas (12,0%) tienen una frecuencia esperada inferior a 5. La frecuencia mínima esperada es 3,89.

Medidas simétricas

		Valor	Error típ. Asint. ^a	T aproximada ^b	Sig. Aproximada
Ordinal por ordinal	Gamma	,028	,052	,548	,584
N de casos válidos		392			

Tabla 100: Medidas simétricas ítem 11

a. Asumiendo la hipótesis alternativa.

b. Empleando el error típico asintótico basado en la hipótesis nula.

Hay diferencias significativas. El grupo de Orientación se pronuncia en mayor acuerdo con la afirmación expresada en el ítem. Eso no quiere decir que el resto de grupos esté en desacuerdo, de hecho, el recuento entre los valores de parcial y total acuerdo, en todos los grupos supera el 50%. Las puntuaciones entre parcial y total desacuerdo se encuentran alrededor del 15% en todos los grupos excepto en el de Orientación que presenta un 5,9% en parcial desacuerdo.

Especialidad que cursa		Haber tenido una experiencia de pérdida significativa influye en la importancia que damos de poder hablar de la muerte con normalidad
Matemáticas	Media	3,85
	N	20
	Desv. típ.	1,137
Lengua	Media	3,42
	N	19
	Desv. típ.	1,539
Geografía	Media	4,07
	N	14
	Desv. típ.	1,269
Orientación	Media	3,94
	N	17
	Desv. típ.	,827
5º Pedagogía	Media	3,68
	N	19
	Desv. típ.	1,204
Total	Media	3,78
	N	89
	Desv. típ.	1,213

Tabla 101: Medias y Desviación típica ítem 11

12. La muerte forma parte de la formación integral del individuo

Tabla de contingencia

	Total Acuerdo	Parcial Acuerdo	Indeciso	Parcial Desacuerdo	Total Desacuerdo
Matemáticas	20%	35%	40%	5%	0%
Lengua	42,1%	21,4%	26,3%	10,5%	0%
Geografía	21,4%	50%	21,4%	7,1%	0%
Orientación	17,6%	70,6%	0%	5,9%	5,9%
Pedagogía	36,8%	36,8%	10,5%	15,8%	0%
Total	28,1%	41,6%	20,2%	9%	11%

Tabla 102: Análisis comparativo descriptivo entre especialidades ítem 12

Tabla de contingencia

Recuento

		La muerte forma parte de la formación integral del individuo		
		Total desacuerdo	Parcial desacuerdo	Indeciso/a
Especialidad que cursa	Matemáticas	0	1	38
	Lengua	0	10	23
	Geografía	0	5	11
	Orientación	5	5	0
	5ºPedagogía	0	8	6
Total		5	29	78

Tabla de contingencia

Recuento

		La muerte forma parte de la formación integral del individuo		Total
		Parcial acuerdo	Total acuerdo	
Especialidad que cursa	Matemáticas	33	19	91

Lengua	19	38	90
Geografía	30	15	61
Orientación	52	13	75
5ºPedagogía	28	33	75
Total	162	118	392

Pruebas de chi-cuadrado

	Valor	gl	Sig. asintótica (bilateral)
Chi-cuadrado de Pearson	113,903 ^a	16	,000
Razón de verosimilitudes	122,305	16	,000
N de casos válidos	392		

Tabla 103: Prueba chi-cuadrado ítem 12

a. 6 casillas (24,0%) tienen una frecuencia esperada inferior a 5. La frecuencia mínima esperada es ,78.

Medidas simétricas

	Valor	Error típ. asint. ^a	T aproximada ^b	Sig. aproximada
Ordinal por ordinal Gamma	,155	,055	2,812	,005
N de casos válidos	392			

Tabla 104: Medidas simétricas ítem 12

a. Asumiendo la hipótesis alternativa.

b. Empleando el error típico asintótico basado en la hipótesis nula.

Hay diferencias significativas en las respuestas de los distintos grupos. El grupo de Lengua es el que obtiene un porcentaje mayor de las opiniones en total acuerdo, no obstante si agrupamos los valores de total y parcial acuerdo, el grupo de Orientación obtiene un porcentaje del 88,2% de las frecuencias de su muestra. Aparece un porcentaje significativo de opiniones indecisas en el grupo de Matemáticas (véase 40%) y es despreciable el porcentaje de opiniones en total desacuerdo en todos los grupos.

Especialidad que cursa		La muerte forma parte de la formación integral del individuo
Matemáticas	Media	3,70
	N	20
	Desv. típ.	,865
Lengua	Media	3,95
	N	19
	Desv. típ.	1,079
Geografía	Media	3,86
	N	14
	Desv. típ.	,864
Orientación	Media	3,88
	N	17
	Desv. típ.	,993
5º Pedagogía	Media	3,95
	N	19
	Desv. típ.	1,079
Total	Media	3,87
	N	89
	Desv. típ.	,968

Tabla 105: Medias y Desviación típica ítem 12

Como podemos observar, las medias de todos los grupos, son muy cercanas al parcial acuerdo.

13. Se debe educar de forma integral al individuo afrontando la muerte

Tabla de contingencia

	Total Acuerdo	Parcial Acuerdo	Indeciso	Parcial Desacuerdo	Total Desacuerdo
Matemáticas	20%	50%	20%	10%	0%
Lengua	78,9%	15,8%	5,3%	10,5%	0%
Geografía	21,4%	28,6%	28,6%	14,3%	7,1%
Orientación	11,8%	76,5%	11,8%	0%	0%
Pedagogía	21,1%	31,6%	42,1%	0%	5,3%
Total	23,6%	43,8%	23,6%	6,7%	2,2%

Tabla 106: Análisis comparativo descriptivo entre especialidades ítem 13

Tabla de contingencia

Recuento

		Se debe educar de forma integral al individuo afrontando la muerte		
		Total desacuerdo	Parcial desacuerdo	Indeciso/a
Especialidad que cursa	Matemáticas	0	9	19
	Lengua	0	10	12
	Geografía	5	6	15
	Orientación	0	0	10
	5ª Pedagogía	5	0	32
Total		10	25	88

Tabla de contingencia

Recuento

		Se debe educar de forma integral al individuo afrontando la muerte		Total
		Parcial acuerdo	Total acuerdo	
Especialidad que cursa	Matemáticas	43	20	91
	Lengua	29	39	90

Geografía	20	15	61
Orientación	58	7	75
5º Pedagogía	21	17	75
Total	171	98	392

Pruebas de chi-cuadrado

	Valor	gl	Sig. Asintótica (bilateral)
Chi-cuadrado de Pearson	103,049 ^a	16	,000
Razón de verosimilitudes	109,441	16	,000
N de casos válidos	392		

Tabla 107: Prueba chi-cuadrado ítem 13

a. 8 casillas (32,0%) tienen una frecuencia esperada inferior a 5. La frecuencia mínima esperada es 1,56.

Medidas simétricas

	Valor	Error típ. Asint. ^a	T aproximada ^b	Sig. Aproximada
Ordinal por ordinal Gamma	-,100	,055	-1,822	,068
N de casos válidos	392			

Tabla 108: Medidas simétricas ítem 13

a. Asumiendo la hipótesis alternativa.

b. Empleando el error típico asintótico basado en la hipótesis nula.

También encontramos diferencias significativas en las repuestas. El grupo de lengua se muestra en total acuerdo en un 78,9% frente al resto de los grupos que en este valor no superan el 21%. En parcial acuerdo se encuentran en el grupo de Orientación un 76,5% de las respuestas, y ninguna de las opiniones de éste grupo se muestra en desacuerdo. El grupo que posee un porcentaje inferior en acuerdo y superior en desacuerdo es el grupo de Geografía.

Especialidad que cursa		Se debe educar de forma integral al individuo afrontando la muerte
Matemáticas	Media	3,80
	N	20
	Desv. típ.	,894
Lengua	Media	4,05
	N	19
	Desv. típ.	1,026
Geografía	Media	3,43
	N	14
	Desv. típ.	1,222
Orientación	Media	4,00
	N	17
	Desv. típ.	,500
5º Pedagogía	Media	3,63
	N	19
	Desv. típ.	1,012
Total	Media	3,80
	N	89
	Desv. típ.	3,80

Tabla 109: Medias y Desviación típica ítem 13

Tras analizar esta tabla vemos que a pesar de las diferencias encontradas, el número de respuestas en parcial o total acuerdo es superior al resto de valores.

14. La educación no debería descartar el tema de la muerte

Tabla de contingencia

	Total Acuerdo	Parcial Acuerdo	Indeciso	Parcial Desacuerdo	Total Desacuerdo
Matemáticas	20%	55%	25%	0%	0%
Lengua	36,8%	36,8%	15,8%	5,3%	5,3%
Geografía	21,4%	57,1%	21,4%	0%	0%
Orientación	35,3%	64,7%	0%	0%	0%
Pedagogía	30%	45%	20%	5%	0%
Total	28,9%	51,1%	16,7%	2,2%	1,1%

Tabla 110: Análisis comparativo descriptivo entre especialidades ítem 14

Tabla de contingencia

Recuento

		La educación formal no debería descartar el tema de la muerte		
		Total desacuerdo	Parcial desacuerdo	Indeciso/a
Especialidad que cursa	Matemáticas	0	0	20
	Lengua	5	5	12
	Geografía	0	0	10
	Orientación	0	0	0
	5ºPedagogía	0	5	13
Total		5	10	55

Tabla de contingencia

Recuento

		La educación formal no debería descartar el tema de la muerte		Total
		Parcial acuerdo	Total acuerdo	
Especialidad que cursa	Matemáticas	51	20	91

	Lengua	34	34	90
	Geografía	39	12	61
	Orientación	49	26	75
	5ºPedagogía	36	26	80
Total		209	118	397

Pruebas de chi-cuadrado

	Valor	gl	Sig. Asintótica (bilateral)
Chi-cuadrado de Pearson	61,184 ^a	16	,000
Razón de verosimilitudes	72,700	16	,000
N de casos válidos	397		

Tabla 111: Prueba chi-cuadrado ítem 14

a. 10 casillas (40,0%) tienen una frecuencia esperada inferior a 5. La frecuencia mínima esperada es ,77.

Medidas simétricas

	Valor	Error típ. Asint. ^a	T aproximada ^b	Sig. Aproximada
Ordinal por ordinal Gamma	,100	,061	1,638	,101
N de casos válidos	397			

Tabla 112: Medidas simétricas ítem 14

a. Asumiendo la hipótesis alternativa.

b. Empleando el error típico asintótico basado en la hipótesis nula.

15. Los niños viven la muerte o se relacionan con ella de manera distinta a los adultos

Tabla de contingencia

	Total Acuerdo	Parcial Acuerdo	Indeciso	Parcial Desacuerdo	Total Desacuerdo
Matemáticas	40%	50%	10%	0%	0%
Lengua	57,9%	31,6%	5,3%	0%	5,3%
Geografía	71,4%	21,4%	7,1%	0%	0%
Orientación	64,7%	23,5%	5,9%	5,9%	0%
Pedagogía	31,6%	31,6%	15,8%	15,8%	5,3%
Total	51,7%	32,6%	9%	5,6%	1,1%

Tabla 113: Análisis comparativo descriptivo entre especialidades ítem 15

Tabla de contingencia

Recuento

		Los niños viven la muerte o se relacionan con ella de manera distinta a los adultos		
		Total desacuerdo	Parcial desacuerdo	Indeciso/a
Especialidad que cursa	Matemáticas	0	0	10
	Lengua	0	3	4
	Geografía	0	0	4
	Orientación	0	4	4
	5ª Pedagogía	1	14	12
Total		1	21	34

Tabla de contingencia

Recuento

		Los niños viven la muerte o se relacionan con ella de manera distinta a los adultos		Total
		Parcial acuerdo	Total acuerdo	
Especialidad que cursa	Matemáticas	42	39	91
	Lengua	30	53	90

Geografía	14	43	61
Orientación	19	48	75
5ºPedagogía	22	26	75
Total	127	209	392

Pruebas de chi-cuadrado

	Valor	gl	Sig. Asintótica (bilateral)
Chi-cuadrado de Pearson	66,854 ^a	16	,000
Razón de verosimilitudes	64,061	16	,000
N de casos válidos	392		

Tabla 114: Prueba chi-cuadrado ítem 15

a. 10 casillas (40,0%) tienen una frecuencia esperada inferior a 5. La frecuencia mínima esperada es ,16.

Medidas simétricas

	Valor	Error típ. Asint. ^a	T aproximada ^b	Sig. Aproximada
Ordinal por ordinal Gamma	-,091	,066	-1,368	,171
N de casos válidos	392			

Tabla 115: Medidas simétricas ítem 15

a. Asumiendo la hipótesis alternativa.

b. Empleando el error típico asintótico basado en la hipótesis nula.

Existen diferencias significativas entre las respuestas de los diferentes grupos en cuanto a la forma de relacionarse con la muerte que poseemos en la infancia. El grupo de Matemáticas es el que posee un porcentaje mayor en totales acuerdos, y el grupo de Orientación en parciales acuerdos. Si agrupamos ambos valores el porcentaje que obtenemos en los grupos es cercano al 90% excepto en el grupo de Pedagogía que posee alrededor del 60%, que igualmente posee un mayor porcentaje de desacuerdos.

Especialidad que cursa		Los niños viven la muerte o se relacionan con ella de manera distinta a los adultos
Matemáticas	Media	4,30
	N	20
	Desv. típ.	,657
Lengua	Media	4,42
	N	19
	Desv. típ.	,838
Geografía	Media	4,64
	N	14
	Desv. típ.	,633
Orientación	Media	4,47
	N	17
	Desv. típ.	,874
5º Pedagogía	Media	3,68
	N	19
	Desv. típ.	1,250
Total	Media	4,28
	N	89
	Desv. típ.	,929

Tabla 116: Medias y Desviación típica ítem 15

16. Los ocultamientos o mentiras respecto a la muerte en los niños, afecta a su desarrollo y a su percepción de la vida

Tabla de contingencia

	Total Acuerdo	Parcial Acuerdo	Indeciso	Parcial Desacuerdo	Total Desacuerdo
Matemáticas	20%	35%	0%	10%	5%
Lengua	36,8%	26,3%	21,1%	10,5%	5,3%
Geografía	28,6%	35,7%	7,1%	7,1%	21,4%
Orientación	11,8%	58,8%	17,6%	11,8%	0%
Pedagogía	21,1%	26,3%	47,4%	0%	5,3%
Total	23,6%	36%	25,8%	7,9%	6,7%

Tabla 117: Análisis comparativo descriptivo entre especialidades ítem 16

Tabla de contingencia

Recuento

		Los ocultamientos o mentiras respecto a la muerte en los niños afecta a su desarrollo y a su percepción de la vida		
		Total desacuerdo	Parcial desacuerdo	Indeciso/a
Especialidad que cursa	Matemáticas	4	9	24
	Lengua	5	10	18
	Geografía	15	5	2
	Orientación	0	8	14
	5ª Pedagogía	1	0	35
	Total	25	32	93

Tabla de contingencia

Recuento

	Los ocultamientos o mentiras respecto a la muerte en los niños afecta a su desarrollo y a su percepción de la vida		Total
	Parcial acuerdo	Total acuerdo	

Especialidad que cursa	Matemáticas	34	20	91
	Lengua	23	34	90
	Geografía	19	20	61
	Orientación	43	10	75
	5ºPedagogía	20	19	75
Total		139	103	392

Pruebas de chi-cuadrado

	Valor	gl	Sig. asintótica (bilateral)
Chi-cuadrado de Pearson	102,758 ^a	16	,000
Razón de verosimilitudes	103,534	16	,000
N de casos válidos	392		

Tabla 118: Prueba chi-cuadrado ítem 16

a. 4 casillas (16,0%) tienen una frecuencia esperada inferior a 5. La frecuencia mínima esperada es 3,89.

Medidas simétricas

	Valor	Error típ. asint. ^a	T aproximada ^b	Sig. aproximada
Ordinal por ordinal Gamma	-,010	,049	-,214	,831
N de casos válidos	392			

Tabla 119: Medidas simétricas ítem 16

a. Asumiendo la hipótesis alternativa.

b. Empleando el error típico asintótico basado en la hipótesis nula.

Hay diferencias significativas. Los grupos de Orientación, Matemáticas y Lengua son los que poseen un mayor porcentaje de opiniones en parcial o total acuerdo con la afirmación del ítem. Eso no quiere decir que no estén de acuerdo, en un porcentaje significativo, los grupos de Pedagogía y Geografía, no obstante en el primero, el mayor porcentaje de las repuestas coincide con el valor de indeciso/a (47,4%), y en el segundo observamos un relevante porcentaje en total desacuerdo (21,4%).

Especialidad que cursa		Los ocultamientos o mentiras respecto a la muerte en los niños afecta a su desarrollo y a su percepción de la vida
Matemáticas	Media	3,55
	N	20
	Desv. típ.	1,099
Lengua	Media	3,79
	N	19
	Desv. típ.	1,228
Geografía	Media	3,43
	N	14
	Desv. típ.	1,555
Orientación	Media	3,71
	N	17
	Desv. típ.	,849
5º Pedagogía	Media	3,58
	N	19
	Desv. típ.	1,017
Total	Media	3,62
	N	89
	Desv. típ.	1,133

Tabla 120: Medias y Desviación típica ítem 16

Las puntuaciones en las medias y desviaciones típicas de los grupos revelan una vez más, que a pesar de las diferencias las opiniones en parcial o total acuerdo son numerosas, las medias en todos los grupos se acercan al parcial acuerdo.

17. Ser conscientes de nuestra finitud nos hace valorar las pequeñas cosas del día a día

Tabla de contingencia

	Total Acuerdo	Parcial Acuerdo	Indeciso	Parcial Desacuerdo	Total Desacuerdo
Matemáticas	55%	35%	5%	0%	5%
Lengua	63,2%	15,8%	10,5%	5,3%	5,3%
Geografía	28,6%	50%	7,1%	0%	14,3%
Orientación	35,3%	47,1%	17,6%	0%	0%
Pedagogía	30%	45%	15%	5%	5%
Total	43,3%	37,8%	11,1%	8,2%	5,6%

Tabla 121: Análisis comparativo descriptivo entre especialidades ítem 17

Tabla de contingencia

Recuento

		Ser conscientes de nuestra finitud nos hace valorar las pequeñas cosas del día a día		
		Total desacuerdo	Parcial desacuerdo	Indeciso/a
Especialidad que cursa	Matemáticas	4	0	5
	Lengua	5	4	7
	Geografía	10	0	2
	Orientación	0	0	14
	5ª Pedagogía	5	4	12
Total		24	8	40

Tabla de contingencia

Recuento

		Ser conscientes de nuestra finitud nos hace valorar las pequeñas cosas del día a día		Total
		Parcial acuerdo	Total acuerdo	
Especialidad que cursa	Matemáticas	30	52	91
	Lengua	15	59	90

Geografía	30	19	61
Orientación	37	24	75
5ºPedagogía	32	27	80
Total	144	181	397

Pruebas de chi-cuadrado

	Valor	gl	Sig. asintótica (bilateral)
Chi-cuadrado de Pearson	74,390 ^a	16	,000
Razón de verosimilitudes	79,981	16	,000
N de casos válidos	397		

Tabla 122: Prueba chi-cuadrado ítem 17

a. 8 casillas (32,0%) tienen una frecuencia esperada inferior a 5. La frecuencia mínima esperada es 1,23.

Medidas simétricas

	Valor	Error típ. asint. ^a	T aproximada ^b	Sig. aproximada
Ordinal por ordinal Gamma	-,257	,055	-4,611	,000
N de casos válidos	397			

Tabla 123: Medidas simétricas ítem 17

a. Asumiendo la hipótesis alternativa.

b. Empleando el error típico asintótico basado en la hipótesis nula.

Existen diferencias significativas en las respuestas de los distintos grupos.

Especialidad que cursa		Ser conscientes de nuestra finitud nos hace valorar las pequeñas cosas del día a día
Matemáticas	Media	4,35
	N	20
	Desv. típ.	,988
Lengua	Media	4,26
	N	19
	Desv. típ.	1,195
Geografía	Media	3,79
	N	14
	Desv. típ.	1,311
Orientación	Media	4,18
	N	17
	Desv. típ.	,728
5º Pedagogía	Media	3,90
	N	20
	Desv. típ.	1,071
Total	Media	4,11
	N	90
	Desv. típ.	1,065

Tabla 124: Medias y Desviación típica ítem 17

Estas diferencias se aprecian fundamentalmente en los porcentajes de los valores correspondientes a total o parcial acuerdo entre los grupos. No obstante, si consideramos ambos valores, más de la mitad de la muestra en todos los grupos piensa que la conciencia de finitud nos permite valorar las cosas cotidianas. El grupo que posee un porcentaje más significativo en las opiniones en total desacuerdo es el de Geografía, que alcanza un 14,3%, mientras que en el resto de los grupos se da en torno al 5%.

18. Las competencias relacionadas con el afrontamiento de la pérdida deben ser atendidas desde la infancia

Tabla de contingencia

	Total Acuerdo	Parcial Acuerdo	Indeciso	Parcial Desacuerdo	Total Desacuerdo
Matemáticas	30%	30%	20%	20%	0%
Lengua	15,8%	42,1%	31,6%	5,3%	5,3%
Geografía	21,4%	50%	14,3%	0%	14,3%
Orientación	23,5%	58,8%	11,8%	5,9%	0%
Pedagogía	26,3%	42,1%	31,6%	0%	0%
Total	23,6%	43,8%	22,5%	6,7%	3,4%

Tabla 125: Análisis comparativo descriptivo entre especialidades ítem 18

Tabla de contingencia

Recuento

		Las competencias relacionadas con el afrontamiento de la pérdida deben ser atendidas desde la infancia		
		Total desacuerdo	Parcial desacuerdo	Indeciso/a
Especialidad que cursa	Matemáticas	0	15	18
	Lengua	5	5	28
	Geografía	10	0	5
	Orientación	0	4	9
	5ª Pedagogía	0	0	15
Total		15	24	75

Tabla de contingencia

Recuento

		Las competencias relacionadas con el afrontamiento de la pérdida deben ser atendidas desde la infancia		Total
		Parcial acuerdo	Total acuerdo	
Especialidad que cursa	Matemáticas	29	29	91

Lengua	38	14	90
Geografía	31	15	61
Orientación	45	17	75
5ºPedagogía	35	25	75
Total	178	100	392

Pruebas de chi-cuadrado

	Valor	gl	Sig. Asintótica (bilateral)
Chi-cuadrado de Pearson	86,920 ^a	16	,000
Razón de verosimilitudes	88,561	16	,000
N de casos válidos	392		

Tabla 126: Prueba chi-cuadrado ítem 18

a. 8 casillas (32,0%) tienen una frecuencia esperada inferior a 5. La frecuencia mínima esperada es 2,33.

Medidas simétricas

	Valor	Error típ. Asint. ^a	T aproximada ^b	Sig. Aproximada
Ordinal por ordinal Gamma	,153	,057	2,656	,008
N de casos válidos	392			

Tabla 127: Medidas simétricas ítem 18

a. Asumiendo la hipótesis alternativa.

b. Empleando el error típico asintótico basado en la hipótesis nula.

Existen diferencias significativas entre los grupos, entre las más relevantes se encuentra el grupo de Geografía con un 20% en parcial desacuerdo, frente al resto de grupos que entre parcial y total desacuerdo no alcanzan el 15%. Pese a las diferencias entre parcial y total acuerdo en las frecuencias de respuesta, observamos que entre ambos valores se distribuye en todos los grupos más de un 55% de las opiniones, siendo en el grupo de Orientación donde encontramos un índice más elevado (72,3%).

Especialidad que cursa		Las competencias relacionadas con el afrontamiento de la pérdida deben ser atendidas desde la infancia
Matemáticas	Media	3,70
	N	20
	Desv. típ.	1,129
Lengua	Media	3,58
	N	19
	Desv. típ.	1,017
Geografía	Media	3,64
	N	14
	Desv. típ.	1,277
Orientación	Media	4,00
	N	17
	Desv. típ.	,791
5º Pedagogía	Media	3,95
	N	19
	Desv. típ.	,780
Total	Media	3,78
	N	89
	Desv. típ.	,997

Tabla 128: Medias y Desviación típica ítem 18

En líneas generales las medias de puntuación en los grupos se encuentran cercanas al parcial acuerdo.

19. El afrontamiento de la muerte y la elaboración del duelo deben ser tratadas sólo cuando acontezcan

Tabla de contingencia

	Total Acuerdo	Parcial Acuerdo	Indeciso	Parcial Desacuerdo	Total Desacuerdo
Matemáticas	30%	40%	30%	0%	0%
Lengua	31,6%	57,9%	10,5%	0%	0%
Geografía	21,4%	50%	28,6%	0%	0%
Orientación	50%	37,5%	6,3%	6,3%	0%
Pedagogía	25,8%	42,1%	36,8%	0%	5,3%
Total	29,5%	45,5%	22,7%	1,1%	1,1%

Tabla 129: Análisis comparativo descriptivo entre especialidades ítem 19

Tabla de contingencia

Recuento

		El afrontamiento de la muerte y la elaboración del duelo deben ser tratadas sólo cuando acontezcan		
		Total desacuerdo	Parcial desacuerdo	Indeciso/a
Especialidad que cursa	Matemáticas	0	0	24
	Lengua	0	0	8
	Geografía	0	0	14
	Orientación	0	4	5
	5ª Pedagogía	5	0	31
Total		5	4	82

Tabla de contingencia

Recuento

		El afrontamiento de la muerte y la elaboración del duelo deben ser tratadas sólo cuando acontezcan		Total
		Parcial acuerdo	Total acuerdo	
Especialidad que cursa	Matemáticas	39	28	91

Lengua	53	29	90
Geografía	32	15	61
Orientación	27	34	70
5ºPedagogía	28	15	79
Total	179	121	391

Pruebas de chi-cuadrado

	Valor	gl	Sig. asintótica (bilateral)
Chi-cuadrado de Pearson	82,994 ^a	16	,000
Razón de verosimilitudes	75,421	16	,000
N de casos válidos	391		

Tabla 130: Prueba chi-cuadrado ítem 19

a. 10 casillas (40,0%) tienen una frecuencia esperada inferior a 5. La frecuencia mínima esperada es ,62.

Medidas simétricas

	Valor	Error típ. asint. ^a	T aproximada ^b	Sig. aproximada
Ordinal por ordinal Gamma	-,114	,063	-1,803	,071
N de casos válidos	391			

Tabla 131: Medidas simétricas ítem 19

a. Asumiendo la hipótesis alternativa.

b. Empleando el error típico asintótico basado en la hipótesis nula.

Observamos que pese a las diferencias significativas que existen entre los grupos, dado que la sig. asintótica de la prueba chi-cuadrado es menor a 0.05 (0,000), las puntuaciones de la muestra se concentran fundamentalmente entre los valores de total acuerdo e indeciso/a. Los valores correspondientes al parcial o total desacuerdo tan sólo puntúan en los grupos de Orientación (6,3% parcial desacuerdo) y Pedagogía (5,3% total desacuerdo). El grupo de Orientación es el que más puntúa en los valores de parcial y total acuerdo, dado que su porcentaje de indecisos es del 6,3%.

Especialidad que cursa		El afrontamiento de la muerte y la elaboración del duelo deben ser tratadas sólo cuando acontezcan
Matemáticas	Media	4,00
	N	20
	Desv. típ.	,795
Lengua	Media	4,21
	N	19
	Desv. típ.	,631
Geografía	Media	3,93
	N	14
	Desv. típ.	,730
Orientación	Media	4,31
	N	16
	Desv. típ.	,873
5º Pedagogía	Media	3,63
	N	19
	Desv. típ.	,955
Total	Media	4,01
	N	88
	Desv. típ.	,823

Tabla 132: Medias y Desviación típica ítem 19

La media de los grupos junto a su desviación típica, refleja una generalizada opinión ante la afirmación de que la muerte debe ser atendida cuando esta acontezca.

20. El afrontamiento de la muerte y del duelo debe ser tratado en la educación a nivel preventivo

Tabla de contingencia

	Total Acuerdo	Parcial Acuerdo	Indeciso	Parcial Desacuerdo	Total Desacuerdo
Matemáticas	25%	45%	30%	0%	0%
Lengua	10,5%	68,4%	10,5%	10,5%	0%
Geografía	7,1%	28,6%	57,1%	7,1%	0%
Orientación	35,3%	58,8%	5,9%	0%	0%
Pedagogía	25%	40%	25%	10%	0%
Total	21,1%	48,9%	24,4%	5,6%	0%

Tabla 133: Análisis comparativo descriptivo entre especialidades ítem 20

Tabla de contingencia

Recuento

		El afrontamiento de la muerte y el duelo debe ser tratado en la educación formal a nivel preventivo		
		Parcial desacuerdo	Indeciso/a	Parcial acuerdo
Especialidad que cursa	Matemáticas	0	24	42
	Lengua	9	10	61
	Geografía	2	36	18
	Orientación	0	5	45
	5ª Pedagogía	3	17	35
Total		14	92	201

Tabla de contingencia

Recuento

	El afrontamiento de la muerte y el duelo debe ser tratado en la educación formal a nivel preventivo	Total
	Total acuerdo	

Especialidad que cursa	Matemáticas	25	91
	Lengua	10	90
	Geografía	5	61
	Orientación	25	75
	5º Pedagogía	25	80
Total		90	397

Pruebas de chi-cuadrado

	Valor	gl	Sig. Asintótica (bilateral)
Chi-cuadrado de Pearson	96,624 ^a	12	,000
Razón de verosimilitudes	96,177	12	,000
N de casos válidos	397		

Tabla 134: Prueba chi-cuadrado ítem 20

a. 5 casillas (25,0%) tienen una frecuencia esperada inferior a 5. La frecuencia mínima esperada es 2,15.

Medidas simétricas

	Valor	Error típ. Asint. ^a	T aproximada ^b	Sig. Aproximada
Ordinal por ordinal Gamma	,086	,060	1,424	,154
N de casos válidos	397			

Tabla 135: Medidas simétricas ítem 20

a. Asumiendo la hipótesis alternativa.

b. Empleando el error típico asintótico basado en la hipótesis nula.

Son significativas las diferencias de opinión que encontramos en torno a la cuestión de si la muerte debe ser atendida a nivel preventivo. Los grupos que se encuentran más de acuerdo con esta afirmación son el de Orientación, en el que el porcentaje de parcial y total acuerdo comprende un 94,1%, seguido del resto de grupos cuyos valores superan el 60% salvo en el caso de Geografía donde el porcentaje de respuestas indecisas es del 57%.

Especialidad que cursa		El afrontamiento de la muerte y el duelo debe ser tratado en la educación formal a nivel preventivo
Matemáticas	Media	3,95
	N	20
	Desv. típ.	,759
Lengua	Media	3,79
	N	19
	Desv. típ.	,787
Geografía	Media	3,36
	N	14
	Desv. típ.	,745
Orientación	Media	4,29
	N	17
	Desv. típ.	,588
5º Pedagogía	Media	3,80
	N	20
	Desv. típ.	,951
Total	Media	3,86
	N	90
	Desv. típ.	,815

Tabla 136: Medias y Desviación típica ítem 20

Las medias de los grupos respecto a la opinión de tratar la muerte a nivel preventivo, son sensiblemente más bajas que en el acuerdo mostrado en tratar la muerte a nivel paliativo, en el caso del grupo de Orientación, la media es similar a la del anterior ítem, sus opiniones son las que se encuentran en mayor acuerdo que el resto.

21. El afrontamiento de la muerte y el duelo debe ser tratado en educación de forma paliativa

Tabla de contingencia

	Total Acuerdo	Parcial Acuerdo	Indeciso	Parcial Desacuerdo	Total Desacuerdo
Matemáticas	25%	45%	30%	0%	0%
Lengua	31,6%	36,8%	26,3%	5,3%	0%
Geografía	42,9%	28,6%	28,6%	0%	0%
Orientación	58,8%	29,4%	5,9%	5,9%	0%
Pedagogía	35%	40%	20%	5%	0%
Total	37,8%	36,7%	22,2%	3,3%	0%

Tabla 137: Análisis comparativo descriptivo entre especialidades ítem 21

Tabla de contingencia

Recuento

		El afrontamiento de la muerte y el duelo debe ser tratado en la educación formal a nivel paliativo		
		Parcial desacuerdo	Indeciso/a	Parcial acuerdo
Especialidad que cursa	Matemáticas	0	26	40
	Lengua	5	24	32
	Geografía	0	11	20
	Orientación	2	5	23
	5ª Pedagogía	1	12	32
Total		8	78	147

Tabla de contingencia

Recuento

	El afrontamiento de la muerte y el duelo debe ser tratado en la educación formal a nivel paliativo	Total
	Total acuerdo	

Especialidad que cursa	Matemáticas	25	91
	Lengua	29	90
	Geografía	30	61
	Orientación	45	75
	5ºPedagogía	35	80
Total		164	397

Pruebas de chi-cuadrado

	Valor	gl	Sig. Asintótica (bilateral)
Chi-cuadrado de Pearson	38,318 ^a	12	,000
Razón de verosimilitudes	41,068	12	,000
N de casos válidos	397		

Tabla 138: Prueba chi-cuadrado ítem 21

a. 5 casillas (25,0%) tienen una frecuencia esperada inferior a 5. La frecuencia mínima esperada es 1,23.

Medidas simétricas

	Valor	Error típ. Asint. ^a	T aproximada ^b	Sig. Aproximada
Ordinal por ordinal Gamma	,228	,054	4,167	,000
N de casos válidos	397			

Tabla 139: Medidas simétricas ítem 21

a. Asumiendo la hipótesis alternativa.

b. Empleando el error típico asintótico basado en la hipótesis nula.

La diferencia de opiniones en la afirmación del presente ítem también es significativa. Esto no quiere decir que en un amplio margen todos los grupos posean un parcial o total acuerdo respecto al tratamiento del tema de la muerte a nivel paliativo. Aunque encontramos un mayor porcentaje de opiniones en total y parcial acuerdo del grupo de Orientación, el que registra una menor puntuación en ambos valores es el de Lengua siendo este igualmente alto (más de un 60%).

Especialidad que cursa		El afrontamiento de la muerte y el duelo debe ser tratado en la educación formal a nivel paliativo
Matemáticas	Media	3,95
	N	20
	Desv. típ.	,759
Lengua	Media	3,95
	N	19
	Desv. típ.	,911
Geografía	Media	4,14
	N	14
	Desv. típ.	,864
Orientación	Media	4,41
	N	17
	Desv. típ.	,870
5º Pedagogía	Media	4,05
	N	20
	Desv. típ.	,887
Total	Media	4,09
	N	90
	Desv. típ.	,856

Tabla 140: Medias y Desviación típica ítem 21

22. Las experiencias de pérdidas significativas y su afrontamiento influyen en el desarrollo de la identidad personal

Tabla de contingencia

	Total Acuerdo	Parcial Acuerdo	Indeciso	Parcial Desacuerdo	Total Desacuerdo
Matemáticas	50%	35%	10%	0%	5%
Lengua	52,6%	47,4%	0%	0%	0%
Geografía	50%	42,9%	7,1%	0%	0%
Orientación	58,8%	41,2%	0%	0%	0%
Pedagogía	35%	35%	25%	0%	5%
Total	48,9%	40%	8,9%	0%	2,2%

Tabla 141: Análisis comparativo descriptivo entre especialidades ítem 22

Tabla de contingencia

Recuento

		Las experiencias de pérdida significativa y su afrontamiento influyen en el desarrollo de la identidad personal		
		Total desacuerdo	Indeciso/a	Parcial acuerdo
Especialidad que cursa	Matemáticas	5	9	32
	Lengua	0	0	41
	Geografía	0	2	26
	Orientación	0	0	28
	5ª Pedagogía	5	17	28
Total		10	28	155

Tabla de contingencia

Recuento

	Las experiencias de pérdida significativa y su afrontamiento influyen en el desarrollo de la identidad personal	Total
	Total acuerdo	

Especialidad que cursa	Matemáticas	45	91
	Lengua	49	90
	Geografía	33	61
	Orientación	47	75
	5º Pedagogía	30	80
Total		204	397

Pruebas de chi-cuadrado

	Valor	gl	Sig. asintótica (bilateral)
Chi-cuadrado de Pearson	57,180 ^a	12	,000
Razón de verosimilitudes	64,661	12	,000
N de casos válidos	397		

Tabla 142: Prueba chi-cuadrado ítem 22

a. 6 casillas (30,0%) tienen una frecuencia esperada inferior a 5. La frecuencia mínima esperada es 1,54.

Medidas simétricas

	Valor	Error típ. asint. ^a	T aproximada ^b	Sig. aproximada
Ordinal por ordinal Gamma	-,082	,071	-1,150	,250
N de casos válidos	397			

Tabla 143: Medidas simétricas ítem 22

a. Asumiendo la hipótesis alternativa.

b. Empleando el error típico asintótico basado en la hipótesis nula.

Las respuestas que encontramos a la afirmación de la influencia de la muerte en la identidad personal poseen diferencias significativas. Observamos que por un lado posee el índice más alto de parcial y total acuerdo en todos los grupos excepto en el grupo de Pedagogía, en el cual a pesar de recogerse entre ambos valores un porcentaje superior al 70%, posee un porcentaje superior en respuestas indecisas o en parcial desacuerdo. En ninguno de los grupos existe un total desacuerdo con la afirmación del ítem y, no alcanzan al 6%, las puntuaciones de cada grupo en el valor de parcial desacuerdo.

Especialidad que cursa		Las experiencias de pérdida significativa y su afrontamiento influyen en el desarrollo de la identidad personal
Matemáticas	Media	4,25
	N	20
	Desv. típ.	1,020
Lengua	Media	4,53
	N	19
	Desv. típ.	,513
Geografía	Media	4,43
	N	14
	Desv. típ.	,646
Orientación	Media	4,59
	N	17
	Desv. típ.	,507
5º Pedagogía	Media	3,95
	N	20
	Desv. típ.	1,050
Total	Media	4,33
	N	90
	Desv. típ.	,821

Tabla 144: Medias y Desviación típica ítem 22

Las medias en todos los grupos son las más cercanas al total acuerdo en comparación a los anteriores ítems si exceptuamos la afirmación de la muerte es un tema presente en todas las culturas.

Bloque “La Normalización de la Muerte en la Educación Formal”

23. El tema de la muerte y el duelo debe tratarse en el ámbito escolar en coordinación con las familias

Tabla de contingencia

	Total Acuerdo	Parcial Acuerdo	Indeciso	Parcial Desacuerdo	Total Desacuerdo
Matemáticas	35%	45%	10%	5%	5%
Lengua	31,6%	36,8%	26,3%	5,3%	0%
Geografía	28,6%	57,1%	7,1%	7,1%	0%
Orientación	41,2%	58,8%	0%	0%	0%
Pedagogía	35%	45%	15%	5%	0%
Total	34,4%	47,8%	12,2%	4,4%	1,1%

Tabla 145: Análisis comparativo descriptivo entre especialidades ítem 23

Tabla de contingencia

Recuento

		El tema de la muerte y el duelo debe tratarse en el ámbito escolar en coordinación con las familias		
		Total desacuerdo	Parcial desacuerdo	Indeciso/a
Especialidad que cursa	Matemáticas	5	5	6
	Lengua	0	4	22
	Geografía	0	5	5
	Orientación	0	0	0
	5ºPedagogía	0	5	11
Total		5	19	44

Tabla de contingencia

Recuento

	El tema de la muerte y el duelo debe tratarse en el ámbito escolar en coordinación con las familias		Total
	Parcial acuerdo	Total acuerdo	

Especialidad que cursa	Matemáticas	42	33	91
	Lengua	35	29	90
	Geografía	32	19	61
	Orientación	41	34	75
	5ºPedagogía	32	32	80
Total		182	147	397

Pruebas de chi-cuadrado

	Valor	gl	Sig. asintótica (bilateral)
Chi-cuadrado de Pearson	53,934 ^a	16	,000
Razón de verosimilitudes	59,941	16	,000
N de casos válidos	397		

Tabla 146: Prueba chi-cuadrado ítem 23

a. 10 casillas (40,0%) tienen una frecuencia esperada inferior a 5. La frecuencia mínima esperada es ,77.

Medidas simétricas

	Valor	Error típ. asint. ^a	T aproximada ^b	Sig. aproximada
Ordinal por ordinal Gamma	,102	,061	1,669	,095
N de casos válidos	397			

Tabla 147: Medidas simétricas ítem 23

a. Asumiendo la hipótesis alternativa.

b. Empleando el error típico asintótico basado en la hipótesis nula.

Encontramos diferencias significativas en las opiniones respecto al tratamiento de la muerte en el ámbito escolar en coordinación con las familias. El grupo de Orientación está más en parcial o total acuerdo con dicha afirmación, siendo los grupos de Lengua el que presenta un menor porcentaje en sus opiniones en parcial acuerdo, y el de matemáticas en total acuerdo. Esto no quiere decir que en todos los grupos, atendiendo a ambos valores encontremos un porcentaje de acuerdos que superan el 60% de la muestra en todos los grupos. Otro dato significativo es el nivel de opiniones indecisas que encontramos en el grupo de lengua (26,3%), considerablemente superior al resto de los grupos.

Especialidad que cursa		El tema de la muerte y el duelo debe tratarse en el ámbito escolar en coordinación con las familias
Matemáticas	Media	4,00
	N	20
	Desv. típ.	1,076
Lengua	Media	3,95
	N	19
	Desv. típ.	,911
Geografía	Media	4,07
	N	14
	Desv. típ.	,829
Orientación	Media	4,41
	N	17
	Desv. típ.	,507
5º Pedagogía	Media	4,10
	N	20
	Desv. típ.	,852
Total	Media	4,10
	N	90
	Desv. típ.	,862

Tabla 147: Medidas simétricas ítem 23

Las medias de las puntuaciones de los grupos, excepto Lengua (3,95), están comprendidas en el valor de parcial acuerdo.

24. El tema de la muerte y el duelo no se trabajan habitualmente en los centros educativos

Tabla de contingencia

	Total Acuerdo	Parcial Acuerdo	Indeciso	Parcial Desacuerdo	Total Desacuerdo
Matemáticas	55%	35%	0%	5%	5%
Lengua	21,1%	47,4%	26,3%	5,3%	0%
Geografía	78,6%	21,4%	0%	0%	0%
Orientación	58,8%	35,3%	5,9%	0%	0%
Pedagogía	35%	55%	5%	5%	0%
Total	34,4%	47,8%	12,2%	4,4%	2,2%

Tabla 149: Análisis comparativo descriptivo entre especialidades ítem 24

Tabla de contingencia

Recuento

		El tema de la muerte y el duelo no se trabajan habitualmente en los centros educativos		
		Total desacuerdo	Parcial desacuerdo	Indeciso/a
Especialidad que cursa	Matemáticas	5	5	0
	Lengua	0	5	22
	Geografía	0	0	0
	Orientación	0	0	5
	5ª Pedagogía	1	0	5
Total		6	10	32

Tabla de contingencia

Recuento

		El tema de la muerte y el duelo no se trabajan habitualmente en los centros educativos		Total
		Parcial acuerdo	Total acuerdo	
Especialidad que cursa	Matemáticas	30	51	91

Lengua	44	19	90
Geografía	11	50	61
Orientación	25	45	75
5ºPedagogía	42	32	80
Total	152	197	397

Pruebas de chi-cuadrado

	Valor	gl	Sig. Asintótica (bilateral)
Chi-cuadrado de Pearson	113,703 ^a	16	,000
Razón de verosimilitudes	121,591	16	,000
N de casos válidos	397		

Tabla 150: Prueba chi-cuadrado ítem 24

a. 11 casillas (44,0%) tienen una frecuencia esperada inferior a 5. La frecuencia mínima esperada es ,92.

Medidas simétricas

	Valor	Error típ. Asint. ^a	T aproximada ^b	Sig. Aproximada
Ordinal por ordinal Gamma	,072	,061	1,169	,242
N de casos válidos	397			

Tabla 151: Medidas simétricas ítem 24

a. Asumiendo la hipótesis alternativa.

b. Empleando el error típico asintótico basado en la hipótesis nula.

A pesar de las diferencias significativas que encontramos entre los grupos que componen la muestra, la afirmación de “el tema de la muerte y el duelo no se trabajan habitualmente en el ámbito de la educación formal”, posee un porcentaje de parcial y total acuerdo muy elevado, salvo en el grupo de Lengua, el porcentaje que entre ambos valores tienen es superior al 80%. En el grupo de Lengua no se observa un porcentaje elevado de desacuerdos parciales o totales, pero sí es considerablemente superior el porcentaje de respuestas indecisas.

Especialidad que cursa		El tema de la muerte y el duelo no se trabajan habitualmente en los centros educativos
Matemáticas	Media	4,30
	N	20
	Desv. típ.	1,081
Lengua	Media	3,84
	N	19
	Desv. típ.	,834
Geografía	Media	4,79
	N	14
	Desv. típ.	,426
Orientación	Media	4,53
	N	17
	Desv. típ.	,624
5º Pedagogía	Media	4,15
	N	20
	Desv. típ.	,933
Total	Media	4,29
	N	90
	Desv. típ.	,877

Tabla 152: Medias y Desviación típica ítem 24

25. El personal educativo no está preparado para atender situaciones de afrontamiento de la muerte y duelo que acontecen en el aula

Tabla de contingencia

	Total Acuerdo	Parcial Acuerdo	Indeciso	Parcial Desacuerdo	Total Desacuerdo
Matemáticas	40%	35%	10%	10%	5%
Lengua	47,4%	36,8%	5,3%	10,5%	0%
Geografía	42,9%	14,3%	42,9%	0%	0%
Orientación	52,9%	47,1%	0%	0%	0%
Pedagogía	47,4%	36,8%	10,5%	5,3%	0%
Total	46,1%	34,8%	12,4%	5,6%	1,1%

Tabla 153: Análisis comparativo descriptivo entre especialidades ítem 25

Tabla de contingencia

Recuento

		El personal educativo no está preparado para atender las situaciones de afrontamiento de la muerte y duelo que acontecen en el aula		
		Total desacuerdo	Parcial desacuerdo	Indeciso/a
Especialidad que cursa	Matemáticas	5	6	9
	Lengua	0	10	4
	Geografía	0	0	26
	Orientación	0	0	0
	5ª Pedagogía	0	2	10
Total		5	18	49

Tabla de contingencia

Recuento

	El personal educativo no está preparado para atender las situaciones de afrontamiento de la muerte y duelo que acontecen en el aula		Total
	Parcial acuerdo	Total acuerdo	

Especialidad que cursa	Matemáticas	34	37	91
	Lengua	31	45	90
	Geografía	9	26	61
	Orientación	34	41	75
	5ºPedagogía	25	38	75
Total		133	187	392

Pruebas de chi-cuadrado

	Valor	gl	Sig. asintótica (bilateral)
Chi-cuadrado de Pearson	103,471 ^a	16	,000
Razón de verosimilitudes	100,657	16	,000
N de casos válidos	392		

Tabla 154: Prueba chi-cuadrado ítem 25

a. 10 casillas (40,0%) tienen una frecuencia esperada inferior a 5. La frecuencia mínima esperada es ,78.

Medidas simétricas

	Valor	Error típ. asint. ^a	T aproximada ^b	Sig. aproximada
Ordinal por ordinal Gamma	,123	,057	2,122	,034
N de casos válidos	392			

Tabla 155: Medidas simétricas ítem 25

a. Asumiendo la hipótesis alternativa.

b. Empleando el error típico asintótico basado en la hipótesis nula.

A pesar de las diferencias significativas que el valor de la sig. asintótica muestra en la prueba de chi-cuadrado, podemos observar que todos los grupos, presentan porcentajes superiores al 40% en el valor asignado a total acuerdo, y salvo el grupo de Geografía, que presenta el nivel más alto de respuestas indecisas (42,9%), el valor más puntuado después del total acuerdo es el de parcial acuerdo con más del 30%.

Especialidad que cursa		El personal educativo no está preparado para atender las situaciones de afrontamiento de la muerte y duelo que acontecen en el aula
Matemáticas	Media	3,95
	N	20
	Desv. típ.	1,191
Lengua	Media	4,21
	N	19
	Desv. típ.	,976
Geografía	Media	4,00
	N	14
	Desv. típ.	,961
Orientación	Media	4,53
	N	17
	Desv. típ.	,514
5º Pedagogía	Media	4,26
	N	19
	Desv. típ.	,872
Total	Media	4,19
	N	89
	Desv. típ.	,940

Tabla 156: Medias y Desviación típica ítem 25

El grupo de Orientación es el que presenta un número mayor de parciales y totales acuerdos en éste ítem.

26. El tratar el tema de la muerte en la educación no formal no debe depender sólo de la iniciativa personal de cada profesor

Tabla de contingencia

	Total Acuerdo	Parcial Acuerdo	Indeciso	Parcial Desacuerdo	Total Desacuerdo
Matemáticas	21,1%	31,6%	47,4%	0%	0%
Lengua	15,8%	36,8%	31,6%	10,5%	5,3%
Geografía	7,1%	28,6%	57,1%	7,1%	0%
Orientación	23,5%	58,8%	11,8%	5,9%	0%
Pedagogía	15,8%	36,8%	31,6%	5,3%	10,5%
Total	17%	38,6%	35,2%	5,7%	3,4%

Tabla 157: Análisis comparativo descriptivo entre especialidades ítem 26

Tabla de contingencia

Recuento

		El tratar el tema de la muerte en la educación formal no debe depender sólo de la iniciativa personal de cada profesor		
		Total desacuerdo	Parcial desacuerdo	Indeciso/a
Especialidad que cursa	Matemáticas	0	0	42
	Lengua	5	10	28
	Geografía	0	5	36
	Orientación	0	4	9
	5ºPedagogía	10	2	27
Total		15	21	142

Tabla de contingencia

Recuento

	El tratar el tema de la muerte en la educación formal no debe depender sólo de la iniciativa personal de cada profesor		Total
	Parcial acuerdo	Total acuerdo	

Especialidad que cursa	Matemáticas	24	20	86
	Lengua	33	14	90
	Geografía	15	5	61
	Orientación	44	18	75
	5ºPedagogía	26	10	75
Total		142	67	387

Pruebas de chi-cuadrado

	Valor	gl	Sig. asintótica (bilateral)
Chi-cuadrado de Pearson	85,153 ^a	16	,000
Razón de verosimilitudes	92,655	16	,000
N de casos válidos	387		

Tabla 158: Prueba chi-cuadrado ítem 26

a. 10 casillas (40,0%) tienen una frecuencia esperada inferior a 5. La frecuencia mínima esperada es 2,36.

Medidas simétricas

	Valor	Error típ. Asint. ^a	T aproximada ^b	Sig. aproximada
Ordinal por ordinal Gamma	-,004	,057	-,069	,945
N de casos válidos	387			

Tabla 159: Medidas simétricas ítem 26

a. Asumiendo la hipótesis alternativa.

b. Empleando el error típico asintótico basado en la hipótesis nula.

Existen diferencias significativas en éste ítem. El grupo que más número de respuestas en parcial o total acuerdo posee, es el de Orientación. En el resto de los grupos también es considerable el número de acuerdos respecto a que el tratamiento de la muerte en el centro educativo no debe depender únicamente de la actuación individual del docente. El grupo de Geografía es el que, con diferencia, tiene un menor número de respuestas en acuerdo con dicha afirmación, eso no quiere decir que se muestren en desacuerdo, es el nivel de indecisión en las respuestas lo que marca la diferencia con el resto de grupos (57,1%)

Especialidad que cursa		El tratar el tema de la muerte en la educación formal no debe depender sólo de la iniciativa personal de cada profesor
Matemáticas	Media	3,74
	N	19
	Desv. típ.	,806
Lengua	Media	3,47
	N	19
	Desv. típ.	1,073
Geografía	Media	3,36
	N	14
	Desv. típ.	,745
Orientación	Media	4,00
	N	17
	Desv. típ.	,791
5º Pedagogía	Media	3,42
	N	19
	Desv. típ.	1,170
Total	Media	3,60
	N	88
	Desv. típ.	,953

Tabla 160: Medias y Desviación típica ítem 26

27. El tratar el tema de la muerte, en la educación formal, debe estar consensuado y seguir unos criterios comunes

Tabla de contingencia

	Total Acuerdo	Parcial Acuerdo	Indeciso	Parcial Desacuerdo	Total Desacuerdo
Matemáticas	20%	45%	30%	0%	5%
Lengua	15,8%	36,8%	21,1%	15,8%	10,5%
Geografía	14,3%	42,9%	28,6%	7,1%	7,1%
Orientación	5,9%	70,6%	11,8%	11,8%	0%
Pedagogía	15%	35%	35%	10%	5%
Total	14,4%	45,6%	25,6%	8,9%	5,6%

Tabla 161: Análisis comparativo descriptivo entre especialidades ítem 27

Tabla de contingencia

Recuento

		El tratar el tema de la muerte en la educación formal debe estar consensuado y seguir unos criterios comunes		
		Total desacuerdo	Parcial desacuerdo	Indeciso/a
Especialidad que cursa	Matemáticas	5	0	25
	Lengua	10	14	19
	Geografía	5	5	15
	Orientación	0	8	7
	5ª Pedagogía	5	9	27
Total		25	36	93

Tabla de contingencia

Recuento

		El tratar el tema de la muerte en la educación formal debe estar consensuado y seguir unos criterios comunes		Total
		Parcial acuerdo	Total acuerdo	
Especialidad que cursa	Matemáticas	41	20	91

Lengua	32	15	90
Geografía	26	10	61
Orientación	56	4	75
5ºPedagogía	27	12	80
Total	182	61	397

Pruebas de chi-cuadrado

	Valor	gl	Sig. asintótica (bilateral)
Chi-cuadrado de Pearson	58,487 ^a	16	,000
Razón de verosimilitudes	71,066	16	,000
N de casos válidos	397		

Tabla 162: Prueba chi-cuadrado ítem 27

a. 2 casillas (8,0%) tienen una frecuencia esperada inferior a 5. La frecuencia mínima esperada es 3,84.

Medidas simétricas

	Valor	Error típ. asint. ^a	T aproximada ^b	Sig. aproximada
Ordinal por ordinal Gamma	-,077	,055	-1,403	,161
N de casos válidos	397			

Tabla 163: Medidas simétricas ítem 27

a. Asumiendo la hipótesis alternativa.

b. Empleando el error típico asintótico basado en la hipótesis nula.

Las respuestas al ítem 27 presentan diferencias significativas. El grupo de Orientación presenta el mayor número de respuestas en parcial acuerdo, y aunque su número de respuestas en total acuerdo es inferior al resto, considerando la suma de ambas puntuaciones supera las respuestas en total o parcial acuerdo del resto de los grupos. El grupo de Lengua tiene un porcentaje inferior de respuestas en acuerdo así como el mayor porcentaje de respuestas en desacuerdo (entre ambos valores alcanzan el 26,3% de las respuestas). El número de respuestas indecisas es significativo en todos grupos, siendo el grupo con mayor número de respuestas indecisas el de Pedagogía (35%).

Especialidad que cursa		El tratar el tema de la muerte en la educación formal debe estar consensuado y seguir unos criterios comunes
Matemáticas	Media	3,75
	N	20
	Desv. típ.	,967
Lengua	Media	3,32
	N	19
	Desv. típ.	1,250
Geografía	Media	3,50
	N	14
	Desv. típ.	1,092
Orientación	Media	3,71
	N	17
	Desv. típ.	,772
5º Pedagogía	Media	3,45
	N	20
	Desv. típ.	1,050
Total	Media	3,54
	N	90
	Desv. típ.	1,029

Tabla 164: Medias y Desviación típica ítem 27

28. El tema de la muerte forma parte del currículum oculto

Tabla de contingencia

	Total Acuerdo	Parcial Acuerdo	Indeciso	Parcial Desacuerdo	Total Desacuerdo
Matemáticas	5%	30%	55%	5%	5%
Lengua	10,5%	21,1%	47,4%	15,8%	5,3%
Geografía	21,4%	14,3%	64,3%	0%	0%
Orientación	5,9%	35,3%	47,1%	5,9%	5,9%
Pedagogía	15%	25%	30%	10%	20%
Total	11,1%	25,6%	47,8%	7,8%	7,8%

Tabla 165: Análisis comparativo descriptivo entre especialidades ítem 28

Tabla de contingencia

Recuento

		El tema de la muerte forma parte del currículum oculto		
		Total desacuerdo	Parcial desacuerdo	Indeciso/a
Especialidad que cursa	Matemáticas	4	5	52
	Lengua	4	14	45
	Geografía	0	0	41
	Orientación	5	3	37
	5ª Pedagogía	17	6	19
Total		30	28	194

Tabla de contingencia

Recuento

		El tema de la muerte forma parte del currículum oculto		Total
		Parcial acuerdo	Total acuerdo	
Especialidad que cursa	Matemáticas	25	5	91
	Lengua	17	10	90

Geografía	6	14	61
Orientación	25	5	75
5º Pedagogía	24	14	80
Total	97	48	397

Pruebas de chi-cuadrado

	Valor	gl	Sig. asintótica (bilateral)
Chi-cuadrado de Pearson	80,882 ^a	16	,000
Razón de verosimilitudes	84,411	16	,000
N de casos válidos	397		

Tabla 166: Prueba chi-cuadrado ítem 28

a. 2 casillas (8,0%) tienen una frecuencia esperada inferior a 5. La frecuencia mínima esperada es 4,30.

Medidas simétricas

	Valor	Error típ. asint. ^a	T aproximada ^b	Sig. aproximada
Ordinal por ordinal Gamma	,047	,060	,789	,430
N de casos válidos	397			

Tabla 167: Medidas simétricas ítem 28

a. Asumiendo la hipótesis alternativa.

b. Empleando el error típico asintótico basado en la hipótesis nula.

Existen diferencias entre las puntuaciones de los grupos en éste ítem. Lo más significativo es el alto porcentaje que todos los grupos presentan en el valor de indeciso/a, el más alto de es el del grupo de Geografía que corresponde a un 64,3%. A pesar del significativo porcentaje de respuestas indecisas, el porcentaje recogido entre los valores de parcial y total acuerdo es de más del 35%. El grupo de Orientación es el que mayor número de frecuencias posee en acuerdo parcial o total con la afirmación.

Especialidad que cursa		El tema de la muerte forma parte del currículum oculto
Matemáticas	Media	3,25
	N	20
	Desv. típ.	,851
Lengua	Media	3,16
	N	19
	Desv. típ.	1,015
Geografía	Media	3,57
	N	14
	Desv. típ.	,852
Orientación	Media	3,29
	N	17
	Desv. típ.	,920
5º Pedagogía	Media	3,05
	N	20
	Desv. típ.	1,356
Total	Media	3,24
	N	90
	Desv. típ.	1,020

Tabla 168: Medias y Desviación típica ítem 28

29. El trabajo relacionado con las competencias en la elaboración de la pérdida y el duelo han de estar recogidas en el currículum oficial

Tabla de contingencia

	Total Acuerdo	Parcial Acuerdo	Indeciso	Parcial Desacuerdo	Total Desacuerdo
Matemáticas	5%	35%	35%	15%	10%
Lengua	0%	15,8%	47,4%	26,3%	10,5%
Geografía	14,3%	7,1%	57,1%	14,3%	7,1%
Orientación	5,9%	70,6%	17,6%	5,9%	0%
Pedagogía	30%	25%	35%	5%	5%
Total	11,1%	31,1%	37,8%	13,3%	6,7%

Tabla 169: Análisis comparativo descriptivo entre especialidades ítem 29

Tabla de contingencia

Recuento

		El trabajo con las competencias relacionadas con la pérdida y el duelo han de estar recogidas en el currículum oficial		
		Total desacuerdo	Parcial desacuerdo	Indeciso/a
Especialidad que cursa	Matemáticas	9	11	33
	Lengua	10	23	42
	Geografía	5	10	31
	Orientación	0	4	15
	5ºPedagogía	1	5	22
Total		25	53	143

Tabla de contingencia

Recuento

	El trabajo con las competencias relacionadas con la pérdida y el duelo han de estar recogidas en el currículum oficial		Total
	Parcial acuerdo	Total acuerdo	

Especialidad que cursa	Matemáticas	33	5	91
	Lengua	15	0	90
	Geografía	5	10	61
	Orientación	51	5	75
	5ºPedagogía	23	29	80
Total		127	49	397

Pruebas de chi-cuadrado

	Valor	gl	Sig. asintótica (bilateral)
Chi-cuadrado de Pearson	147,157 ^a	16	,000
Razón de verosimilitudes	150,774	16	,000
N de casos válidos	397		

Tabla 170: Prueba chi-cuadrado ítem 29

a. 2 casillas (8,0%) tienen una frecuencia esperada inferior a 5. La frecuencia mínima esperada es 3,84.

Medidas simétricas

	Valor	Error típ. asint. ^a	T aproximada ^b	Sig. aproximada
Ordinal por ordinal Gamma	,359	,049	6,969	,000
N de casos válidos	397			

Tabla 171: Medidas simétricas ítem 29

a. Asumiendo la hipótesis alternativa.

b. Empleando el error típico asintótico basado en la hipótesis nula.

Las respuestas obtenidas en el presente ítem presentan diferencias significativas. Hay una gran diferencia entre el número de respuestas en parcial y total acuerdo del grupo de Orientación, que asciende al 76,3%, y las respuestas en parcial y total acuerdo que tiene el grupo de Lengua en el que no aparecen respuestas en total acuerdo y las que encontramos en parcial acuerdo ascienden al 15%.

Especialidad que cursa		El trabajo con las competencias relacionadas con la pérdida y el duelo han de estar recogidas en el currículum oficial
Matemáticas	Media	3,10
	N	20
	Desv. típ.	1,071
Lengua	Media	2,68
	N	19
	Desv. típ.	,885
Geografía	Media	3,07
	N	14
	Desv. típ.	1,072
Orientación	Media	3,76
	N	17
	Desv. típ.	,664
5º Pedagogía	Media	3,70
	N	20
	Desv. típ.	1,129
Total	Media	3,27
	N	90
	Desv. típ.	1,047

Tabla 172: Medias y Desviación típica ítem 29

30. Podemos hablar de la muerte en la escuela dentro de algunas materias curriculares

Tabla de contingencia

	Total Acuerdo	Parcial Acuerdo	Indeciso	Parcial Desacuerdo	Total Desacuerdo
Matemáticas	26,3%	47,4%	21,1%	5,3%	0%
Lengua	47,4%	31,6%	10,5%	5,3%	5,3%
Geografía	14,3%	64,3%	14,3%	7,1%	0%
Orientación	5,9%	76,5%	17,6%	0%	0%
Pedagogía	25%	40%	20%	10%	5%
Total	24,7%	50,6%	16,9%	5,6%	2,2%

Tabla 173: Análisis comparativo descriptivo entre especialidades ítem 30

Tabla de contingencia

Recuento

		Podemos hablar de la muerte en la escuela dentro de algunas materias curriculares		
		Total desacuerdo	Parcial desacuerdo	Indeciso/a
Especialidad que cursa	Matemáticas	0	4	15
	Lengua	5	4	10
	Geografía	0	5	9
	Orientación	0	0	14
	5ª Pedagogía	5	10	9
Total		10	23	57

Tabla de contingencia

Recuento

		Podemos hablar de la muerte en la escuela dentro de algunas materias curriculares		Total
		Parcial acuerdo	Total acuerdo	
Especialidad que cursa	Matemáticas	42	25	86

Lengua	26	45	90
Geografía	37	10	61
Orientación	56	5	75
5ºPedagogía	31	25	80
Total	192	110	392

Pruebas de chi-cuadrado

	Valor	gl	Sig. asintótica (bilateral)
Chi-cuadrado de Pearson	79,210 ^a	16	,000
Razón de verosimilitudes	88,681	16	,000
N de casos válidos	392		

Tabla 174: Prueba chi-cuadrado ítem 30

a. 8 casillas (32,0%) tienen una frecuencia esperada inferior a 5. La frecuencia mínima esperada es 1,56.

Medidas simétricas

	Valor	Error típ. asint. ^a	T aproximada ^b	Sig. aproximada
Ordinal por ordinal Gamma	-,131	,060	-2,164	,030
N de casos válidos	392			

Tabla 175: Medidas simétricas ítem 30

a. Asumiendo la hipótesis alternativa.

b. Empleando el error típico asintótico basado en la hipótesis nula.

Existen, también en éste ítem, diferencias significativas entre las respuestas de los grupos. El grupo que posee un número mayor de respuestas en total y parcial de acuerdo es el de Orientación, con un 82,4%, el número de respuestas en parcial o total acuerdo más bajo, es el registrado en el grupo de Pedagogía, siendo igualmente un porcentaje significativo (65%).

Especialidad que cursa		Podemos hablar de la muerte en la escuela dentro de algunas materias curriculares
Matemáticas	Media	3,95
	N	19
	Desv. típ.	,848
Lengua	Media	4,11
	N	19
	Desv. típ.	1,150
Geografía	Media	3,86
	N	14
	Desv. típ.	,770
Orientación	Media	3,88
	N	17
	Desv. típ.	,485
5º Pedagogía	Media	3,70
	N	20
	Desv. típ.	1,129
Total	Media	3,90
	N	89
	Desv. típ.	,918

Tabla 176: Medias y Desviación típica ítem 30

31. Convendría que en los diferentes documentos organizativos del Centro Escolar (PCE, PEC, PGA...) se contemplara algún aspecto relacionado con el tratamiento de la muerte

Tabla de contingencia

	Total Acuerdo	Parcial Acuerdo	Indeciso	Parcial Desacuerdo	Total Desacuerdo
Matemáticas	10%	50%	25%	10%	5%
Lengua	0%	21,1%	36,8%	26,3%	15,8%
Geografía	0%	21,4%	42,9%	21,4%	14,3%
Orientación	11,8%	58,8%	23,5%	5,9%	0%
Pedagogía	15,8%	31,6%	31,6%	15,8%	5,3%
Total	7,9%	37%	31,5%	15,7%	7,9%

Tabla 177: Análisis comparativo descriptivo entre especialidades ítem 31

Tabla de contingencia

Recuento

		Convendría que en los diferentes documentos organizativos del Centro Escolar (PCE, PGA, PEC...) se contemplara algún aspecto relacionado con el tratamiento de la muerte		
		Total desacuerdo	Parcial desacuerdo	Indeciso/a
Especialidad que cursa	Matemáticas	5	10	22
	Lengua	15	24	32
	Geografía	10	14	22
	Orientación	0	5	19
	5ª Pedagogía	5	8	20
Total		35	61	115

Tabla de contingencia

Recuento

	Convendría que en los diferentes documentos organizativos del Centro Escolar (PCE, PGA, PEC...) se contemplara algún aspecto relacionado con el tratamiento de la muerte	Total
--	--	-------

		Parcial acuerdo	Total acuerdo	
Especialidad que cursa	Matemáticas	44	10	91
	Lengua	19	0	90
	Geografía	15	0	61
	Orientación	42	9	75
	5ºPedagogía	28	14	75
Total		148	33	392

Pruebas de chi-cuadrado

	Valor	gl	Sig. asintótica (bilateral)
Chi-cuadrado de Pearson	79,833 ^a	16	,000
Razón de verosimilitudes	95,152	16	,000
N de casos válidos	392		

Tabla 178: Prueba chi-cuadrado ítem 31

a. 0 casillas (0,0%) tienen una frecuencia esperada inferior a 5. La frecuencia mínima esperada es 5,14.

Medidas simétricas

		Valor	Error típ. asint. ^a	T aproximada ^b	Sig. aproximada
Ordinal por ordinal	Gamma	,131	,056	2,331	,020
N de casos válidos		392			

Tabla 179: Medidas simétricas ítem 31

a. Asumiendo la hipótesis alternativa.

b. Empleando el error típico asintótico basado en la hipótesis nula.

Basándonos en el sig. asintótico de la prueba chi-cuadrado, podemos afirmar que existen diferencias significativas entre las puntuaciones de los grupos. En éste ítem es relevante el número de parciales desacuerdos que encontramos en esta afirmación, que sumados a los porcentajes que representan el total desacuerdo, en los grupos como lengua o geografía ascienden al 42 y al 35 %. Sin embargo el grupo de Orientación tiene un porcentaje entre parcial y total acuerdo del 70%.

Especialidad que cursa		Convendría que en los diferentes documentos organizativos del Centro Escolar (PCE, PGA, PEC...) se contemplara algún aspecto relacionado con el tratamiento de la muerte
Matemáticas	Media	3,95
	N	19
	Desv. típ.	,848
Lengua	Media	4,11
	N	19
	Desv. típ.	1,150
Geografía	Media	3,86
	N	14
	Desv. típ.	,770
Orientación	Media	3,88
	N	17
	Desv. típ.	,485
5º Pedagogía	Media	3,70
	N	20
	Desv. típ.	1,129
Total	Media	3,90
	N	89
	Desv. típ.	,918

Tabla 180: Medias y Desviación típica ítem 31

32. La didáctica de la muerte no sólo atiende la pérdida y el afrontamiento del duelo, sino también el afrontamiento de la vida

Tabla de contingencia

	Total Acuerdo	Parcial Acuerdo	Indeciso	Parcial Desacuerdo	Total Desacuerdo
Matemáticas	0%	5%	65%	20%	10%
Lengua	0%	26,3%	36,8%	31,6%	5,3%
Geografía	0%	28,6%	64,3%	7,1%	0%
Orientación	17,6%	70,6%	11,8%	0%	0%
Pedagogía	10,5%	42,1%	36,8%	0%	10,5%
Total	5,6%	33,7%	42,7%	12,3%	5,6%

Tabla 181: Análisis comparativo descriptivo entre especialidades ítem 32

Tabla de contingencia

Recuento

		La didáctica de la muerte no sólo atiende la pérdida y el afrontamiento del duelo, sino también el afrontamiento de la vida		
		Total desacuerdo	Parcial desacuerdo	Indeciso/a
Especialidad que cursa	Matemáticas	10	15	61
	Lengua	4	28	35
	Geografía	0	5	36
	Orientación	0	0	9
	5ª Pedagogía	10	0	21
Total		24	48	162

Tabla de contingencia

Recuento

	La didáctica de la muerte no sólo atiende la pérdida y el afrontamiento del duelo, sino también el afrontamiento de la vida		Total
	Parcial acuerdo	Total acuerdo	

Especialidad que cursa	Matemáticas	5	0	91
	Lengua	23	0	90
	Geografía	20	0	61
	Orientación	52	14	75
	5ºPedagogía	35	9	75
Total		135	23	392

Pruebas de chi-cuadrado

	Valor	gl	Sig. asintótica (bilateral)
Chi-cuadrado de Pearson	197,409 ^a	16	,000
Razón de verosimilitudes	228,905	16	,000
N de casos válidos	392		

Tabla 182: Prueba chi-cuadrado ítem 32

a. 6 casillas (24,0%) tienen una frecuencia esperada inferior a 5. La frecuencia mínima esperada es 3,58.

Medidas simétricas

	Valor	Error típ. asint. ^a	T aproximada ^b	Sig. aproximada
Ordinal por ordinal Gamma	,529	,045	11,331	,000
N de casos válidos	392			

Tabla 183: Medidas simétricas ítem 32

a. Asumiendo la hipótesis alternativa.

b. Empleando el error típico asintótico basado en la hipótesis nula.

A simple vista podemos observar en la tabla de porcentajes, que existen diferencias significativas en las respuestas de los diferentes grupos. El índice Gamma que puede oscilar entre -1 y 1, es en éste caso de 0,529, por lo que podemos deducir que tales diferencias son mayores que en ítems anteriores. El índice de porcentajes de respuestas en acuerdo parcial o total es menor que anteriormente salvo en el grupo de Orientación, en el que encontramos un 70,6% de parciales acuerdos, junto con el porcentaje de totales acuerdos nos ofrece un resultado del 88,2%, seguido del grupo de Pedagogía con un 53,6%. En el resto de los grupos encontramos un acuerdo parcial que no supera el 30%. El grupo que se encuentra más en desacuerdo con éste ítem es el grupo de Lengua con un 36,3% de respuestas en parcial o total

desacuerdo. Matemáticas es el grupo en el que menor número de acuerdos hay, no obstante el mayor porcentaje de las respuestas se encuentra en el valor de indeciso/a (65%).

Especialidad que cursa		La didáctica de la muerte no sólo atiende la pérdida y el afrontamiento del duelo, sino también el afrontamiento de la vida
Matemáticas	Media	2,65
	N	20
	Desv. típ.	,745
Lengua	Media	2,84
	N	19
	Desv. típ.	,898
Geografía	Media	3,21
	N	14
	Desv. típ.	,579
Orientación	Media	4,06
	N	17
	Desv. típ.	,556
5º Pedagogía	Media	3,42
	N	19
	Desv. típ.	1,071
Total	Media	3,21
	N	89
	Desv. típ.	,935

Tabla 184: Medias y Desviación típica ítem 32

33. La formación permanente de los profesores debe incluir la didáctica de la muerte

Tabla de contingencia

	Total Acuerdo	Parcial Acuerdo	Indeciso	Parcial Desacuerdo	Total Desacuerdo
Matemáticas	10%	40%	40%	5%	5%
Lengua	15,8%	21,1%	42,1%	5,3%	15,8%
Geografía	7,1%	35,7%	42,9%	14,3%	0%
Orientación	5,9%	94,1%	0%	0%	0%
Pedagogía	35%	35%	20%	10%	0%
Total	15,5%	44,4%	28,9%	6,7%	4,4%

Tabla 185: Análisis comparativo descriptivo entre especialidades ítem 33

Tabla de contingencia

Recuento

		La formación permanente de los profesores en activo debe incluir la didáctica de la muerte		
		Total desacuerdo	Parcial desacuerdo	Indeciso/a
Especialidad que cursa	Matemáticas	5	5	32
	Lengua	15	4	37
	Geografía	0	10	22
	Orientación	0	0	0
	5ª Pedagogía	0	7	12
Total		20	26	103

Tabla de contingencia

Recuento

		La formación permanente de los profesores en activo debe incluir la didáctica de la muerte		Total
		Parcial acuerdo	Total acuerdo	
Especialidad que cursa	Matemáticas	39	10	91

Lengua	20	14	90
Geografía	24	5	61
Orientación	70	5	75
5ºPedagogía	28	33	80
Total	181	67	397

Pruebas de chi-cuadrado

	Valor	gl	Sig. asintótica (bilateral)
Chi-cuadrado de Pearson	175,287 ^a	16	,000
Razón de verosimilitudes	185,644	16	,000
N de casos válidos	397		

Tabla 186: Prueba chi-cuadrado ítem 33

a. 7 casillas (28,0%) tienen una frecuencia esperada inferior a 5. La frecuencia mínima esperada es 3,07.

Medidas simétricas

	Valor	Error típ. asint. ^a	T aproximada ^b	Sig. aproximada
Ordinal por ordinal Gamma	,343	,053	6,352	,000
N de casos válidos	397			

Tabla 187: Medidas simétricas ítem 33

a. Asumiendo la hipótesis alternativa.

b. Empleando el error típico asintótico basado en la hipótesis nula.

Existen diferencias significativas en los datos que se recogen del cuestionario en éste ítem entre los diferentes grupos. La inclusión del tema de la muerte en la formación permanente de los docentes, es una afirmación con la que el grupo de Orientación se encuentra en un parcial o total acuerdo al 100%. También encontramos un número de frecuencias considerables en total o parcial acuerdo, siendo el grupo que menos porcentaje alcanza entre total y parcial acuerdo el de Lengua con un 43,8%.

Especialidad que cursa		La formación permanente de los profesores en activo debe incluir la didáctica de la muerte
Matemáticas	Media	3,45
	N	20
	Desv. típ.	,945
Lengua	Media	3,16
	N	19
	Desv. típ.	1,259
Geografía	Media	3,36
	N	14
	Desv. típ.	,842
Orientación	Media	4,06
	N	17
	Desv. típ.	,243
5ª Pedagogía	Media	3,95
	N	20
	Desv. típ.	,999
Total	Media	3,60
	N	90
	Desv. típ.	,981

Tabla 188: Medias y Desviación típica ítem 33

34. La formación inicial de los estudiantes de carreras docentes debe incluir la didáctica de la muerte

Tabla de contingencia

	Total Acuerdo	Parcial Acuerdo	Indeciso	Parcial Desacuerdo	Total Desacuerdo
Matemáticas	10%	30%	40%	15%	5%
Lengua	10,5%	26,3%	36,8%	5,3%	21,1%
Geografía	7,1%	50%	28,6%	14,3%	0%
Orientación	17,6%	70,6%	5,9%	5,9%	0%
Pedagogía	26,3%	26,3%	21,1%	10,5%	15,8%
Total	14,6%	39,3%	27%	10,1%	9%

Tabla 189: Análisis comparativo descriptivo entre especialidades ítem 34

Tabla de contingencia

Recuento

		La formación inicial de los estudiantes de carreras docentes debe incluir la didáctica de la muerte		
		Total desacuerdo	Parcial desacuerdo	Indeciso/a
Especialidad que cursa	Matemáticas	5	15	32
	Lengua	20	3	34
	Geografía	0	10	15
	Orientación	0	5	4
	5ª Pedagogía	8	10	13
Total		33	43	98

Tabla de contingencia

Recuento

	La formación inicial de los estudiantes de carreras docentes debe incluir la didáctica de la muerte		Total
	Parcial acuerdo	Total acuerdo	

Especialidad que cursa	Matemáticas	29	10	91
	Lengua	24	9	90
	Geografía	31	5	61
	Orientación	52	14	75
	5ºPedagogía	21	23	75
Total		157	61	392

Pruebas de chi-cuadrado

	Valor	gl	Sig. asintótica (bilateral)
Chi-cuadrado de Pearson	109,483 ^a	16	,000
Razón de verosimilitudes	116,904	16	,000
N de casos válidos	392		

Tabla 190: Prueba chi-cuadrado ítem 34

a. 0 casillas (0,0%) tienen una frecuencia esperada inferior a 5. La frecuencia mínima esperada es 5,14.

Medidas simétricas

	Valor	Error típ. asint. ^a	T aproximada ^b	Sig. aproximada
Ordinal por ordinal Gamma	,249	,055	4,491	,000
N de casos válidos	392			

Tabla 191: Medidas simétricas ítem 34

a. Asumiendo la hipótesis alternativa.

b. Empleando el error típico asintótico basado en la hipótesis nula.

Existen diferencias significativas en las respuestas de los grupos. Respecto a la inclusión del tema de la muerte en los planes educativos de los futuros docentes, las opiniones del grupo de Orientación se posicionan de forma favorable, encontramos un porcentaje acumulado entre parcial y total acuerdo del 78,2%. El resto de grupos también poseen un porcentaje significativo de respuestas en parcial o total acuerdo, el menor porcentaje lo obtiene el grupo de Lengua con un 38,2%. Éste grupo es el que posee un mayor número de respuestas en total desacuerdo (21,1%).

Especialidad que cursa		La formación inicial de los estudiantes de carreras docentes debe incluir la didáctica de la muerte
Matemáticas	Media	3,25
	N	20
	Desv. típ.	1,020
Lengua	Media	3,00
	N	19
	Desv. típ.	1,291
Geografía	Media	3,50
	N	14
	Desv. típ.	,855
Orientación	Media	4,00
	N	17
	Desv. típ.	,707
5º Pedagogía	Media	3,37
	N	19
	Desv. típ.	1,422
Total	Media	3,40
	N	89
	Desv. típ.	1,135

Tabla 192: Medias y Desviación típica ítem 34

35. Contar con recursos didácticos y materiales curriculares ayudaría a normalizar la muerte en la educación formal

Tabla de contingencia

	Total Acuerdo	Parcial Acuerdo	Indeciso	Parcial Desacuerdo	Total Desacuerdo
Matemáticas	20%	45%	25%	5%	5%
Lengua	10,5%	21,1%	36,8%	26,3%	5,3%
Geografía	7,1%	42,9%	50%	0%	0%
Orientación	5,9%	76,5%	17,6%	0%	0%
Pedagogía	25%	35%	25%	5%	10%
Total	14,4%	43,3%	30%	7,9%	4,4%

Tabla 193: Análisis comparativo descriptivo entre especialidades ítem 35

Tabla de contingencia

Recuento

		Contar con recursos didácticos y materiales curriculares ayudaría a normalizar la muerte en educación		
		Total desacuerdo	Parcial desacuerdo	Indeciso/a
Especialidad que cursa	Matemáticas	5	5	20
	Lengua	5	21	35
	Geografía	0	0	30
	Orientación	0	0	13
	5ª Pedagogía	3	5	21
Total		13	31	119

Tabla de contingencia

Recuento

		Contar con recursos didácticos y materiales curriculares ayudaría a normalizar la muerte en educación		Total
		Parcial acuerdo	Total acuerdo	
Especialidad que cursa	Matemáticas	41	20	91

Lengua	19	10	90
Geografía	26	5	61
Orientación	58	4	75
5ºPedagogía	27	24	80
Total	171	63	397

Pruebas de chi-cuadrado

	Valor	gl	Sig. asintótica (bilateral)
Chi-cuadrado de Pearson	115,998 ^a	16	,000
Razón de verosimilitudes	119,113	16	,000
N de casos válidos	397		

Tabla 194: Prueba chi-cuadrado ítem 35

a. 6 casillas (24,0%) tienen una frecuencia esperada inferior a 5. La frecuencia mínima esperada es 2,00.

Medidas simétricas

	Valor	Error típ. asint. ^a	T aproximada ^b	Sig. aproximada
Ordinal por ordinal Gamma	,144	,060	2,393	,017
N de casos válidos	397			

Tabla 195: Medidas simétricas ítem 35

a. Asumiendo la hipótesis alternativa.

b. Empleando el error típico asintótico basado en la hipótesis nula.

Los resultados obtenidos de las respuestas de los grupos en éste ítem, muestran diferencias significativas. El número de respuestas en acuerdo con la influencia de la existencia de recursos didácticos y materiales en la normalización de la muerte en el ámbito educativo, es en todos ellos significativo, no obstante, presenta diferencias cuantitativas. El grupo que más número de respuestas en total acuerdo presenta es el de Pedagogía (25%), y el que menor número de total acuerdos obtiene es el de Orientación (5,9%). No obstante, si agrupamos los totales y parciales acuerdos, observamos que el grupo de Orientación responde en total o parcial acuerdo de forma muy superior al resto de grupos (82,4%). El grupo de Lengua es el que tiene un menor número de respuestas en parcial o total acuerdo (31,6%), y un número de respuestas en parcial o total desacuerdo muy superior al resto (31,6%), y de igual frecuencia que su opuesto.

Especialidad que cursa		Contar con recursos didácticos y materiales curriculares ayudaría a normalizar la muerte en educación
Matemáticas	Media	3,70
	N	20
	Desv. típ.	1,031
Lengua	Media	3,05
	N	19
	Desv. típ.	1,079
Geografía	Media	3,57
	N	14
	Desv. típ.	,646
Orientación	Media	3,88
	N	17
	Desv. típ.	,485
5º Pedagogía	Media	3,60
	N	20
	Desv. típ.	1,231
Total	Media	3,56
	N	90
	Desv. típ.	,984

Tabla 196: Medias y Desviación típica ítem 35

Por el conjunto de medias y desviaciones típicas que observamos en esta tabla, podemos concluir que a pesar de las diferencias, la media de los grupos es cercana en todos ellos al parcial acuerdo.

36. El desarrollo de competencias en el afrontamiento de las pequeñas pérdidas cotidianas puede capacitar al individuo en la adaptación a las pérdidas significativas

Tabla de contingencia

	Total Acuerdo	Parcial Acuerdo	Indeciso	Parcial Desacuerdo	Total Desacuerdo
Matemáticas	15%	50%	20%	10%	5%
Lengua	26,3%	36,8%	15,8%	21,1%	0%
Geografía	14,3%	64,3%	14,3%	7,1%	0%
Orientación	29,3%	64,7%	0%	5,9%	0%
Pedagogía	20%	45%	30%	5%	0%
Total	21,1%	51,1%	16,7%	10%	1,1%

Tabla 197: Análisis comparativo descriptivo entre especialidades ítem 36

Tabla de contingencia

Recuento

		El desarrollo de competencias en el afrontamiento de las pequeñas pérdidas cotidianas puede capacitar al individuo para la adaptación a las pérdidas significativas		
		Total desacuerdo	Parcial desacuerdo	Indeciso/a
Especialidad que cursa	Matemáticas	5	9	15
	Lengua	0	18	14
	Geografía	0	5	5
	Orientación	0	5	0
	5ºPedagogía	0	5	27
Total		5	42	61

Tabla de contingencia

Recuento

	El desarrollo de competencias en el afrontamiento de las pequeñas pérdidas cotidianas puede capacitar al individuo para la adaptación a las pérdidas significativas		Total
	Parcial acuerdo	Total acuerdo	

Especialidad que cursa	Matemáticas	47	15	91
	Lengua	34	24	90
	Geografía	41	10	61
	Orientación	48	22	75
	5ºPedagogía	29	19	80
Total		199	90	397

Pruebas de chi-cuadrado

	Valor	gl	Sig. asintótica (bilateral)
Chi-cuadrado de Pearson	75,499 ^a	16	,000
Razón de verosimilitudes	79,821	16	,000
N de casos válidos	397		

Tabla 198: Prueba chi-cuadrado ítem 36

a. 5 casillas (20,0%) tienen una frecuencia esperada inferior a 5. La frecuencia mínima esperada es ,77.

Medidas simétricas

	Valor	Error típ. asint. ^a	T aproximada ^b	Sig. aproximada
Ordinal por ordinal Gamma	,093	,059	1,576	,115
N de casos válidos	397			

Tabla 199: Medidas simétricas ítem 36

a. Asumiendo la hipótesis alternativa.

b. Empleando el error típico asintótico basado en la hipótesis nula.

Se observan diferencias significativas en las respuestas de los distintos grupos. No obstante el número de respuestas en parcial o total acuerdo con la afirmación es relevante en todos los grupos, siendo el que menor porcentaje presenta, el de Lengua con un 63,1% y el que mayor porcentaje posee, el de Orientación con un 95%. El porcentaje de parcial o total acuerdo en los distintos grupos es inferior al 10% entre ambos valores, sin embargo el grupo de lengua tiene un número de respuestas elevadas en parcial desacuerdo (21,1%), y no se recoge respuesta alguna en total desacuerdo.

Especialidad que cursa		El desarrollo de competencias en el afrontamiento de las pequeñas pérdidas cotidianas puede capacitar al individuo para la adaptación a las pérdidas significativas
Matemáticas	Media	3,60
	N	20
	Desv. típ.	1,046
Lengua	Media	3,68
	N	19
	Desv. típ.	1,108
Geografía	Media	3,86
	N	14
	Desv. típ.	,770
Orientación	Media	4,18
	N	17
	Desv. típ.	,728
5ºPedagogía	Media	3,80
	N	20
	Desv. típ.	,834
Total	Media	3,81
	N	90
	Desv. típ.	,923

Tabla 200: Medias y Desviación típica ítem 36

37. Cuando hablamos de la atención a la diversidad debemos tener en cuenta las distintas formas culturales de afrontar las pérdidas y elaborar los duelos

Tabla de contingencia

	Total Acuerdo	Parcial Acuerdo	Indeciso	Parcial Desacuerdo	Total Desacuerdo
Matemáticas	15%	55%	25%	0%	5%
Lengua	31,6%	47,4%	5,3%	10,5%	5,3%
Geografía	28,6%	42,9%	21,4%	0%	7,1%
Orientación	47,1%	52,9%	0%	0%	0%
Pedagogía	55%	20%	10%	10%	5%
Total	35,6%	43,3%	12,2%	4,4%	4,4%

Tabla 201: Análisis comparativo descriptivo entre especialidades ítem 37

Tabla de contingencia

Recuento

		Cuando hablamos de la atención a la diversidad debemos tener en cuenta las distintas formas culturales de afrontar las pérdidas y elaborar los duelos		
		Total desacuerdo	Parcial desacuerdo	Indeciso/a
Especialidad que cursa	Matemáticas	5	0	20
	Lengua	5	7	5
	Geografía	5	0	15
	Orientación	0	0	0
	5ºPedagogía	1	7	6
Total		16	14	46

Tabla de contingencia

Recuento

	Cuando hablamos de la atención a la diversidad debemos tener en cuenta las distintas formas culturales de afrontar las pérdidas y elaborar los duelos		Total
	Parcial acuerdo	Total acuerdo	

Especialidad que cursa	Matemáticas	52	14	91
	Lengua	44	29	90
	Geografía	22	19	61
	Orientación	42	33	75
	5ºPedagogía	16	50	80
Total		176	145	397

Pruebas de chi-cuadrado

	Valor	gl	Sig. asintótica (bilateral)
Chi-cuadrado de Pearson	102,764 ^a	16	,000
Razón de verosimilitudes	119,038	16	,000
N de casos válidos	397		

Tabla 202: Prueba chi-cuadrado ítem 37

a. 10 casillas (40,0%) tienen una frecuencia esperada inferior a 5. La frecuencia mínima esperada es 2,15.

Medidas simétricas

	Valor	Error típ. asint. ^a	T aproximada ^b	Sig. aproximada
Ordinal por ordinal Gamma	,338	,054	6,217	,000
N de casos válidos	397			

Tabla 203: Medidas simétricas ítem 37

a. Asumiendo la hipótesis alternativa.

b. Empleando el error típico asintótico basado en la hipótesis nula.

A pesar de que existen diferencias significativas entre los grupos en las respuestas a la presente afirmación, el número de total y parcial acuerdo que se ha vertido en el cuestionario es elevado en todos ellos. No obstante, el grupo de Orientación acumula el 100% de sus respuestas entre estos dos valores, mientras otros grupos, como el de matemáticas, tiene un número de respuestas acumuladas en ambos valores del 65%, y un número significativo de respuestas indecisas (25%). El número de respuestas obtenidas entre los valores de parcial y total desacuerdo son reducidas, salvo en lengua, que alcanzan el 15,3%.

Especialidad que cursa		El desarrollo de competencias en el afrontamiento de las pequeñas pérdidas cotidianas puede capacitar al individuo para la adaptación a las pérdidas significativas
Matemáticas	Media	3,75
	N	20
	Desv. típ.	,910
Lengua	Media	3,89
	N	19
	Desv. típ.	1,150
Geografía	Media	3,86
	N	14
	Desv. típ.	1,099
Orientación	Media	4,47
	N	17
	Desv. típ.	,514
5ºPedagogía	Media	4,10
	N	20
	Desv. típ.	1,252
Total	Media	4,01
	N	90
	Desv. típ.	1,033

Tabla 204: Medias y Desviación típica ítem 37

38. He recibido formación en mi capacitación docente respecto a la construcción de vínculos afectivos saludables

	SI	NO	No contesta
Matemáticas	30%	70%	
Lengua	21%	78%	
Geografía	50%	50%	
Orientación	52,9%	47,1%	
Pedagogía	70%	30%	
Total	44,4%	55,6%	

Tabla 205: Análisis comparativo descriptivo entre especialidades ítem 38

También encontramos diferencias significativas en la formación de los futuros docentes en el ámbito de la educación emocional. El grupo con mayor formación en éste ámbito parece ser el grupo de Pedagogía, seguido por el de Orientación. En el grupo de Lengua afirma haber recibido formación en la construcción de los vínculos un porcentaje del 21%.

39. He recibido formación en mi capacitación docente respecto a la elaboración del duelo y el afrontamiento de la muerte

	SI	NO	No contesta
Matemáticas	0%	100%	
Lengua	0%	100%	
Geografía	0%	100%	
Orientación	11,8%	88,2%	
Pedagogía	0%	100%	
Total	1%	99%	

Tabla 206: Análisis comparativo descriptivo entre especialidades ítem 39

También encontramos diferencias significativas en la formación que los futuros docentes han recibido en cuanto a la educación para la muerte y el duelo, no obstante esta diferencia sólo se da en uno de los grupos, en los cuatro grupos restantes el 100% de la muestra, no ha recibido formación al respecto.

40. En el transcurso de mi formación a través de la educación formal me he enfrentado a alguna experiencia de pérdida significativa

	SI	NO	No contesta
Matemáticas	60%	40%	
Lengua	57,9%	42,1%	
Geografía	64,3%	35,7%	
Orientación	70,6%	29,4%	
Pedagogía	75%	25%	
Total	68,9%	32,1%	

Tabla 207: Análisis comparativo descriptivo entre especialidades ítem 40

Las experiencias que los distintos grupos han tenido, respecto a la pérdida significativa, a lo largo de su formación en la educación formal, también varían.

41. Las medidas que se tomaron al respecto en dicha circunstancia fueron adecuadas

	SI	NO	No contesta
Matemáticas	20%	55%	25%
Lengua	10,5%	73,7%	15,8%
Geografía	21,4%	57,1%	21,4%
Orientación	5,9%	76,5%	17,6%
Pedagogía	5%	90%	5%
Total	10,8%	74,9%	15,3%

Tabla 208: Análisis comparativo descriptivo entre especialidades ítem 41.

Las diferencias significativas que encontramos en el presente ítem, aparecen reflejadas no sólo en la diferencia que encontramos entre los valores dicotómicos, sino además en el número de valores perdidos, o lo que es lo mismo, en el número de participantes de la encuesta, que no contestan a dicho ítem. Por un lado es muy superior el número de participantes que contestan negativamente a la afirmación, aunque en porcentajes distintos. De esta forma un 90% de los participantes del grupo de Pedagogía opina que no fueron adecuadas las medidas que se tomaron en sus centros educativos ante la experiencia personal de pérdida significativa, mientras que en el grupo de Matemáticas asciende al 55%. Por otro lado el número de sujetos que no contesta al ítem es significativo, comparando las tablas de frecuencias anteriormente mostradas con la tabla de porcentajes, observamos que aquellos que no contestan coinciden con los sujetos que no habían experimentado pérdidas significativas.

ANÁLISIS DE DATOS CUESTIONARIOS DE PROFESORES ITEMS 33, 47 Y 48. ANÁLISIS DE CONTENIDO.

ESPECIALIDAD	PREGUNTA	RESPUESTA
Máster Lengua y Literatura	33. ¿Cuáles?	1. Lengua y Filosofía. 2. Historia, Filosofía y Lengua. 3. () 4. Historia, Biología, Filosofía y Literatura. 5. Literatura, Historia, Filosofía y Biología. 6. (). 7. Historia, Biología, Filosofía y Literatura. 8. Tutorías, Educación para la Ciudadanía, Lengua y Literatura, Ciencias Naturales o Derecho (que debería existir). 9. Filosofía, Ética, Historia y Lengua y Literatura. 10. Lengua y Literatura (es un <u>tema literario importante en todas las culturas</u> , literatura universal). 11. Lengua y Literatura, Biología y Orientación. 12. Literatura e Historia fundamentalmente, pero el tema <u>puede ser tratado desde todas las áreas</u> . 13. Ética, Lengua, Geografía. 14. Lengua, Historia, Filosofía, Biología, Ética, Religión. 15. () 16. Literatura, Historia, Historia del Arte, Filosofía. 17. Historia, Religión, Orientación. 18. () 19. () 20. Lengua y Literatura. 21. Biología, Historia.
Geografía e Historia	33. ¿Cuáles?	1. Ética, Filosofía, Geografía e Historia. 2. Religión, Geografía e Historia y Filosofía. 3. Religión, Filosofía y Ética. 4. Historia, Historia del Arte, Lengua y Literatura. 5. Historia del Arte, Filosofía, Religión, Educación

		<p>Física, Biología.</p> <p>6. Filosofía, Religión, Historia, Historia del Arte, Biología.</p> <p>7. Educación para la ciudadanía, Historia y Geografía.</p> <p>8. Historia.</p> <p>9. ().</p> <p>10. Historia, Religión, Educación para la ciudadanía, Biología.</p> <p>11. Arte, Historia, Filosofía.</p> <p>12. Biología, Ciencias Naturales, Arte, Historia.</p> <p>13. Filosofía y Religión.</p> <p>14. Historia, Biología, Religión, Tutorías.</p>
Matemáticas	33. ¿Cuáles?	<p>1. Ciencias Naturales, Historia.</p> <p>2. Conocimiento del Medio, Filosofía, Religión.</p> <p>3. Lenguaje y Literatura, Conocimiento del Medio, Historia.</p> <p>4. Historia, Conocimiento del Medio.</p> <p>5. Religión.</p> <p>6. Conocimiento del Medio, Biología, Religión.</p> <p>7. ().</p> <p>8. Ciencias Naturales, Literatura.</p> <p>9. Biología, Literatura, Música, Religión, Educación para la Ciudadanía.</p> <p>10. Filosofía, Biología, Literatura.</p> <p>11. Filosofía.</p> <p>12. Ética, Religión, Ciudadanía, Biología, Ciencias Naturales.</p> <p>13. <u>No</u> estoy seguro de que sea un <u>tema de suficiente consenso social como para tratarlo en la escuela</u> en este momento.</p> <p>14. <u>Como mucho</u>, Religión, Ética, Educación para la Ciudadanía.</p> <p>15. Lengua, Historia, Geografía, Biología.</p> <p>16. Conocimiento del Medio, Lengua y Literatura, Expresión Plástica, Filosofía, Historia, Educación para la Ciudadanía</p> <p>17. Biología, Ciencias Naturales, Conocimiento del Medio.</p> <p>18. Historia, Ciencias Naturales, Literatura, Educación para la Ciudadanía.</p> <p>19. Educación para la Ciudadanía.</p> <p>20. Historia, Educación para la Ciudadanía, Religión.</p>
Máster en Formación del Profesorado.	33. ¿Cuáles?	<p>1. Educación para la Ciudadanía, Ciencias Naturales, Literatura.</p> <p>2. Literatura, Historia, Filosofía, Biología.</p> <p>3. Literatura, Filosofía Biología, Conocimiento del Medio, Química, Historia.</p> <p>4. Religión, Ética, Ciencias naturales, Conocimiento del Medio, Tutorías.</p> <p>5. Aquellas donde se trata el proceso vital, como las Ciencias Naturales, historia (en cuanto a la conceptualización y la forma de afrontarla a lo largo del tiempo).</p> <p>6. Conocimiento del Medio, Ciencias Naturales, Psicología, Filosofía.</p> <p>7. Conocimiento del Medio, Lengua, Ética, Educación para la Ciudadanía.</p> <p>8. Biología, Conocimiento del Medio, Historia.</p> <p>9. Lengua, Arte, Filosofía.</p> <p>10. Conocimiento del Medio, Lengua y Literatura, Ética.</p> <p>11. ()</p> <p>12. Ética, Literatura, Historia, Educación para la</p>

		Ciudadanía, Tutorías, etc. 13. Filosofía, Educación para la Ciudadanía, Ética, Lengua y Literatura, Tutoría. 14. Ética, Educación para la Ciudadanía, Ciencias. 15. (). 16. Religión, MAE, Psicología. 17. Religión, MAE, Conocimiento del Medio, Biología, Psicología.
5º de Pedagogía	33. ¿Cuáles?	1. Ciencias Naturales, Lengua y Literatura. 2. Biología, Filosofía, Historia. 3. Conocimiento del Medio, Filosofía, Ética, Preparación para la Vida Adulta, Lengua y Literatura, Historia, Religión, etc. 4. Tutoría. 5. Lengua y Literatura, Conocimiento del Medio, Ciencias de la Naturaleza, Historia, Filosofía, Psicología. 6. Ciencias Sociales. 7. (). 8. Religión. 9. Lengua y Literatura, Religión, Valores, Historia. 10. Ética, Religión, Servicios Comunitarios, Educación para la ciudadanía. 11. Conocimiento del Medio, Lengua y Literatura, etc. 12. Conocimiento del Medio. 13. Todas. 14. En todas. 15. (). 16. Religión, Conocimiento del Medio. 17. En todas, pero especialmente en el ámbito de tutorías, religión, valores, preparación para la vida adulta, etc. 18. Conocimiento del Medio. 19. (). 20. ().

Tabla 209: Análisis del contenido del ítem 33.

En la presente tabla podemos observar la relación de materias o áreas de conocimiento que los futuros docentes han mencionado como propicios para tratar el tema de la muerte y el duelo en el ámbito escolar. La relación de las que más se mencionan son:

MATERIAS/ÁREAS DE CONOCIMIENTO	NÚMERO DE VECES QUE APARECE
Lengua y Literatura	39
Geografía e Historia	34
Ciencias de la Naturaleza	34
Conocimiento del Medio	25
Biología	25
Áreas Transversales: Educación para la Ciudadanía, Educación en Valores, Preparación para la Vida Adulta	20
Alternativa /MAE	19
Tutorías	9
Historia del Arte	7
Psicología	3
Música	1
Expresión Plástica	1
Química	1
Educación Física	1
En Todas las Materias	4
No Contesta	13

Tabla 210: Relación de ámbitos de conocimiento mencionados por la muestra en el ítem 33.

ESPECIALIDAD	PREGUNTA	RESPUESTA
Máster Lengua y Literatura	47. ¿Te ha resultado difícil tratar el tema de la muerte en el presente cuestionario? 48. ¿Por qué?	<p>1. No / ().</p> <p>2. No / Porque <u>es un tema que está a la orden del día y debe ser tratado con toda normalidad.</u></p> <p>3. Sí / <u>No es adecuado.</u></p> <p>4. Sí / <u>Nunca había pensado en una “didáctica de la muerte” y nunca me había planteado la posible importancia en la vida del alumno.</u></p> <p>5. Sí / <u>Nunca me había planteado que la educación de la muerte pudiera ser necesaria.</u></p> <p>6. No / Porque <u>es algo natural en la vida del ser humano.</u></p> <p>7. Sí / <u>Porque no me lo había planteado.</u></p> <p>8. No / <u>Para mí no es un tabú.</u></p> <p>9. Sí / Porque <u>había preguntas demasiado parecidas y he podido caer en contradicciones</u></p> <p>10. No / ().</p> <p>11. Sí / <u>Perdí a mi madre a los seis años y a mi padre a los dieciocho. No me resulta fácil que hablar del tema.</u></p> <p>12. No / <u>Porque se trata de un acontecimiento natural que no debe ser entendido como tabú.</u></p> <p>13. No / ().</p> <p>14. Sí. Por la <u>escasez de reflexión sobre el tema.</u></p> <p>15. No/ Porque <u>todos nacemos y morimos.</u></p> <p>16. No / ()</p> <p>17. No / ()</p> <p>18. No / ()</p> <p>19. () / ()</p> <p>20. Sí / porque nos dio poco tiempo y <u>estas preguntas necesitan reflexionar.</u></p> <p>21. No / ().</p>
Máster en Geografía e Historia	47. ¿Te ha resultado difícil tratar el tema de la muerte en el presente cuestionario? 48. ¿Por qué?	<p>1. No / <u>Considero la muerte sin demasiada preocupación y he conseguido valorarla de forma racional, normalizándola pero no banalizando.</u></p> <p>2. Sí / Porque <u>es un tema que nunca me ha planteado, y no me he informado para poder tratarlo en las aulas.</u></p> <p>3. Sí / <u>Es algo muy personal.</u></p> <p>4. Sí / <u>Cuestiones culturales.</u></p> <p>5. No / ().</p> <p>6. No / ().</p> <p>7. No / <u>Es algo inherente a la vida.</u></p> <p>8. Sí / Porque <u>son preguntas que nunca me había cuestionado, pero que son ciertas, están ahí.</u></p> <p>9. Sí / <u>He superado una pérdida recientemente.</u></p> <p>10. No / Porque <u>es algo natural, que duele, pero que hay que asumir que ocurre.</u></p> <p>11. Sí / Porque <u>no suele tratarse mucho.</u></p> <p>12. Sí / <u>Desconocimiento de algunos términos, falta de formación en algunos aspectos.</u></p> <p>13. No / ().</p> <p>14. No / <u>Se trata ante todo de un tema personal de los implicados (alumnos y en este caso yo) y por tanto privado, por lo que al principio sí me ha costado empezar, pero, después no.</u></p>
Máster de Matemáticas	47. ¿Te ha resultado difícil tratar el tema de la muerte en el presente cuestionario? 48. ¿Por qué?	<p>1. Sí / Es un tema sobre el que <u>no pienso habitualmente y no tengo claro cómo se debe plantear en la escuela.</u></p> <p>2. Sí / Es un tema que <u>no tiene mucha relación con los temas que he estudiado tanto en mi carrera como en éste máster.</u></p> <p>3. Sí / <u>El simple hecho de recordar o hablar de muerte</u></p>

		<p>resulta doloroso.</p> <p>4. No / Porque <u>no he tenido ninguna pérdida significativa pero tengo miedo a la muerte.</u></p> <p>5. No / Para mí <u>la muerte es algo natural, no tiene porqué ocurrir ningún duelo</u>, en la India no es algo triste. Para mí, <u>la sociedad, deforma la manera de entenderla</u>, creo que <u>tendríamos que hablar de ella como de cualquier otro tema</u>. De todas maneras, yo entiendo que la vida no es, lo que es finito es la experiencia. En el sueño profundo no hay conciencia pero yo sigo siendo, en la muerte igual, uno no puede dejar de ser. A lo mejor, es por eso, que no me resulta tan difícil hablar de ello. <u>Puede ser que tenga esta visión porque no he vivido ninguna experiencia traumática</u> respecto a ello. Creo que sólo se debería <u>hablar del tema de la muerte con alumnos que no tengan miedo</u> de ella, y para ello hay que estar capacitados, creo que <u>hay pocas personas preparadas para ello</u>.</p> <p>6. Sí / Porque <u>nunca me había planteado estas preguntas</u> respecto al tratamiento de la muerte en el sistema educativo.</p> <p>7. No / ().</p> <p>8. No / Porque <u>lo veo como algo normal</u>.</p> <p>9. Sí / Porque <u>hay cosas que nunca me había planteado, ni había hablado con nadie</u>, o simplemente nunca me han ocurrido y no sabría qué decir.</p> <p>10. No / <u>Me parece sano y necesario, no tengo miedo de hacerlo</u>.</p> <p>11. Sí / <u>No me gusta hablar del tema</u>.</p> <p>12. No / Porque <u>durante toda mi vida como alumna este tema no ha afectado a mi educación y como docente mucho menos</u>.</p> <p>13. Sí / En sí <u>es un tema muy complicado, la pérdida de alguien cercano o el simple hecho de asumir tu propia muerte es bastante personal</u>.</p> <p>14. Sí/ Creo que <u>es un tema muy personal</u>, y que por mucho que se incluya en la educación, la forma de afrontar cualquier aspecto de este tema, <u>es algo que va implícito en cada persona</u>, o incluso <u>en la familia</u>.</p> <p>15. No / Porque <u>es un tema natural</u>, que <u>se encuentra en todas las sociedades y no hay que taparlo, sino superarlo</u>.</p> <p>16. No / Porque <u>las preguntas eran claras</u>.</p> <p>17. Sí / Porque <u>he sufrido desgracias en mi familia provocadas por muertes de familiares</u>.</p> <p>18. No / <u>Es un tema que hay que afrontar como parte o extremo de la vida que nos toca</u>.</p> <p>19. Sí / <u>Todos sabemos que está ahí, pero es desagradable hablar de ella</u>.</p> <p>20. Sí / <u>No llevo bien las pérdidas</u>.</p>
Máster en Formación del Profesorado	<p>47. ¿Te ha resultado difícil tratar el tema de la muerte en el presente cuestionario?</p> <p>48. ¿Por qué?</p>	<p>1. No / Porque <u>la muerte es una situación normalizada en mi vida</u>.</p> <p>2. No / Porque <u>el tema de la muerte lo tengo muy normalizado</u>, por lo que no me resulta difícil hablar del mismo con naturalidad. Además este <u>es un tema sobre el que ya había reflexionado</u> previamente y que <u>siempre he considerado que, de forma errónea, tanto la sociedad en general como la educación formal, ocultan y desnaturalizan la pérdida y la muerte</u>.</p> <p>3. No / <u>He sufrido pérdidas de familiares y he reflexionado sobre el tema</u>.</p> <p>4. Sí / <u>Resulta atípico</u>.</p>

		<p>5. No / <u>No lo considero un tema tabú</u>, es un <u>proceso natural en la vida</u>, a veces <u>duro</u>, <u>pero</u> por otro lado, <u>necesario</u>.</p> <p>6. No / <u>Han sido muchas pérdidas significativas en mi vida y lo he normalizado</u>.</p> <p>7. No / ().</p> <p>8. No / Porque supongo <u>que no hay preguntas referentes a los sentimientos personales</u> en algunas situaciones, <u>habla de forma general</u>.</p> <p>9. No / <u>La pérdida reciente de un ser querido normaliza o habitúa a hablar de ella o a pensar en ella</u>.</p> <p>10. No / Recientemente <u>he sufrido una pérdida más o menos cercana y he reflexionado sobre el tema</u>.</p> <p>11. No / ().</p> <p>12. No / ().</p> <p>13. No / <u>Sólo esta última parte me ha resultado difícil porque no he tenido experiencia con la muerte en el sistema educativo</u>.</p> <p>14. No / <u>Supongo que porque no tengo ninguna experiencia reciente</u>.</p> <p>15. No / ().</p> <p>16. No / <u>He tenido que asimilar el tema a "lo bruto"</u>.</p> <p>17. No / <u>Tengo bastante normalizado el tema de la muerte y considero que el test es fundamentalmente cognitivo</u>, sobre concepciones, <u>por lo que no me he visto implicada emocionalmente</u>.</p>
5º de Pedagogía		<p>1. Sí / Por <u>falta de información y preparación en el tema</u>.</p> <p>2. Sí / <u>Nunca he hablado del tema</u>.</p> <p>3. No / ().</p> <p>4. Sí / <u>No estoy acostumbrada</u>.</p> <p>5. Sí / ()</p> <p>6. No / ().</p> <p>7. No / ().</p> <p>8. No / ().</p> <p>9. No / <u>Desgraciadamente lo tengo demasiado asumido</u>.</p> <p>10. No / Porque <u>nunca he vivido una situación de pérdida significativa</u>.</p> <p>11. No / ().</p> <p>12. No / ()</p> <p>13. Sí / <u>Falta de conocimiento en el tema</u>.</p> <p>14. No / Porque <u>no estoy de acuerdo en que es algo que debería estar más presente en el currículum y naturalizado</u>.</p> <p>15. Sí / <u>En algunas preguntas he dudado</u>.</p> <p>16. No / ().</p> <p>17. Sí / <u>No estoy habituada a tratar el tema de la muerte de manera abierta</u> en ningún ámbito de mi vida.</p> <p>18. No / Porque <u>lo veo natural</u>.</p> <p>19. No / <u>Lo veo un tema natural</u> al que <u>hay que afrontarlo normalmente</u>.</p> <p>20. No / ()</p>

Tabla 211: Análisis del contenido de los ítems 47 y 48.

Respuestas agrupadas:

RESPUESTAS	TOTAL	PORCENTAJE
AFIRMATIVAS	34	37,8%
NEGATIVAS	55	61,2%
NO CONTESTA	1	0,1%
	90	100%

Respuestas por Grupos:

	SI	%	NO	%	Total	%
Matemáticas	11	55,0	9	45,0	20	100
Lengua	8	42,1	11	57,8	19	100
Geografía	7	50,0	7	50,0	14	100
Orientación	1	5,9	16	94,1	17	100
Pedagogía	7	35,0	13	65,0	20	100

También en éste último ítem encontramos diferencias significativas entre los grupos. En el grupo de matemáticas el número de respuestas afirmativas es ligeramente inferior al de las negativas, en el de Geografía, se encuentran repartidas en igual proporción, en el grupo de Lengua es ligeramente superior el número de respuestas afirmativas, en el de Pedagogía significativamente por encima se encuentra las afirmaciones, por último en pedagogía encontramos un porcentaje del 94,1, siendo con mucha diferencia, superior al resto.

Cuadro de análisis del contenido del ítem.

GRUPO	RESPUESTAS AFIRMATIVAS
Lengua	3. No es adecuado. 4. Nunca había pensado en una “didáctica de la muerte”. 5. Nunca me había planteado que la educación de la muerte pudiera ser necesaria. 7. No me lo había planteado. 9. Había preguntas demasiado parecidas y he podido caer en contradicciones. 11. Perdí a mi madre y a mi padre. No me resulta fácil hablar del tema. 14. Escasez de reflexión sobre el tema. 20. Estas preguntas necesitan reflexionar.
Geografía	2. Es un tema que nunca me ha planteado, y no me he informado para poder tratarlo en las aulas. 3. Es algo muy personal. 4. Cuestiones culturales. 8. Son preguntas que nunca me había cuestionado. 9. He superado una pérdida recientemente. 11. No suele tratarse mucho. 12. Desconocimiento de algunos términos falta de formación.
	1. No pienso habitualmente en el tema y no tengo claro cómo se plantearía en la escuela. 2. No tiene mucha relación con lo que he estudiado en mi carrera ni en el máster. 3. El simple hecho de recordar o hablar de la muerte resulta doloroso. 6. Nunca me había planteado estas preguntas.

Matemáticas	9. Hay cosas que nunca me había planteado, ni he hablado con nadie. 11. No me gusta hablar del tema. 13. Es un tema muy complicado y personal. 14. Es un tema personal, va implícito en la persona y depende de cada familia. 17. He sufrido desgracias en mi familia relacionadas con la muerte. 19. Es desagradable hablar de ella. 20. No llevo bien las pérdidas.
Orientación	4. Resulta atípico.
Pedagogía	1. Por falta de información y preparación en el tema. 2. Nunca he hablado del tema. 13. Falta de conocimiento en el tema. 15. En algunas preguntas he dudado. 17. No estoy acostumbrada a tratar el tema de forma abierta.

Tabla 212: Análisis del contenido del ítem 48 por grupos. Respuestas negativas.

Podemos concluir que factores que influyen en la dificultad para contestar a las cuestiones planteadas han sido:

- Falta de normalización del tema en nuestra sociedad.
- Insuficiente reflexión acerca de la importancia del tratamiento del tema de la muerte en la educación formal.
- Desinformación y falta de formación respecto al tema de la muerte.
- Consideración del tema de la muerte como algo personal, que no debe ser tratado públicamente.
- Experiencias dolorosas relativas a la pérdida significativa.
- Consideración del tema de la muerte como algo doloroso o desagradable.
- Construcción de la prueba

GRUPO	RESPUESTAS NEGATIVAS
Lengua	2. Es un tema que está a la orden del día y debe ser tratado con toda normalidad. 6. Es algo natural en la vida del ser humano. 8. Para mí no es un tabú. 12. Se trata de un acontecimiento natural que no debe ser entendido como tabú.
Geografía	1. Considero la muerte sin demasiada preocupación y he conseguido valorarla de forma racional, normalizándola pero no banalizando. 7. Es algo inherente a la vida. 10. Es algo natural, que duele pero que hay que asumir.
Matemáticas	4. No he tenido ninguna pérdida significativa. 5. La muerte es algo natural. 8. Lo veo como algo normal 10. Me parece sano y necesario. 15. Es un tema natural que se encuentra en todas las sociedades y culturas.

	16. Las preguntas eran claras. 18. Es un tema que hay que afrontar como parte de la vida.
Orientación	1. La muerte es una situación normalizada en mi vida. 2. El tema de la muerte lo tengo muy normalizado, es un tema sobre el que ya había reflexionado. 3. He sufrido pérdidas de familiares y he reflexionado sobre el tema. 5. No lo considero un tema tabú, sino como un proceso natural, duro pero necesario. 6. Han sido muchas pérdidas significativas las que he sufrido en mi vida. 8. No hay preguntas relativas a los sentimientos, habla de forma general. 9. La pérdida de los seres queridos te hace reflexionar. 10. He sufrido la pérdida y he reflexionado sobre el tema. 16. He tenido que asimilar el tema a lo bruto. 17. Tengo bastante normalizado el tema de la muerte.
Pedagogía	9. Desgraciadamente lo tengo bastante asumido. 10. Nunca he vivido una pérdida significativa. 18. Lo veo natural. 19. Hay que afrontarlo normalmente.

Tabla 213: Análisis del contenido del ítem 48 por grupos. Respuestas afirmativas.

- Consideración de la muerte como proceso natural, como parte del ciclo vital.
- Normalización del tema de la muerte en la cotidianidad individual.
- Experiencias relacionadas con la muerte.
- Reflexión en torno a la educación para la muerte como parte del desarrollo integral del individuo.
- Construcción de la prueba

RESPUESTAS POR GRUPOS

Resumen del procesamiento de los casos

	Casos					
	Incluidos		Excluidos		Total	
	N	Porcent aje	N	Porcent aje	N	Porcent aje
La muerte está y ha estado presente, en todas las culturas *	90	100,0%	0	0,0%	90	100,0%
Especialidad que cursa						

En la actualidad hay una tendencia a ocultar la muerte * Especialidad que cursa	90	100,0%	0	0,0%	90	100,0%
No siempre se ha ocultado el tema de la muerte * Especialidad que cursa	90	100,0%	0	0,0%	90	100,0%
Existen diferencias, en cuanto a la concepción de la muerte, entre el entorno rural y urbano * Especialidad que cursa	89	98,9%	1	1,1%	90	100,0%
La muerte es un tema tabú en nuestra sociedad * Especialidad que cursa	90	100,0%	0	0,0%	90	100,0%
El modelo económico y social de consumo tiene alguna relación con el ocultamiento de la muerte * Especialidad que cursa	90	100,0%	0	0,0%	90	100,0%
La normalización de la muerte en la educación contribuiría a su normalización en la sociedad * Especialidad que cursa	90	100,0%	0	0,0%	90	100,0%
La muerte es un tema que produce miedo en nuestra sociedad * Especialidad que cursa	89	98,9%	1	1,1%	90	100,0%
Hablar con normalidad de la muerte ayuda a perder el miedo * Especialidad que cursa	89	98,9%	1	1,1%	90	100,0%
Hablar con normalidad de la muerte nos prepara para las pequeñas pérdidas * Especialidad que cursa	88	97,8%	2	2,2%	90	100,0%
Haber tenido una experiencia de pérdida significativa influye en la importancia que damos de poder hablar de la muerte con normalidad * Especialidad que cursa	89	98,9%	1	1,1%	90	100,0%
La muerte forma parte de la formación integral del individuo * Especialidad que cursa	89	98,9%	1	1,1%	90	100,0%
Se debe educar de forma integral al individuo afrontando la muerte * Especialidad que cursa	89	98,9%	1	1,1%	90	100,0%
La educación formal no debería descartar el tema de la muerte * Especialidad que cursa	90	100,0%	0	0,0%	90	100,0%
Los niños viven la muerte o se relacionan con ella de manera distinta a los adultos * Especialidad que cursa	89	98,9%	1	1,1%	90	100,0%
Los ocultamientos o mentiras respecto a la muerte en los niños afecta a su desarrollo y a su percepción de la vida * Especialidad que cursa	89	98,9%	1	1,1%	90	100,0%

Ser conscientes de nuestra finitud nos hace valorar las pequeñas cosas del día a día * Especialidad que cursa	90	100,0%	0	0,0%	90	100,0%
Las competencias relacionadas con el afrontamiento de la pérdida deben ser atendidas desde la infancia * Especialidad que cursa	89	98,9%	1	1,1%	90	100,0%
El afrontamiento de la muerte y la elaboración del duelo deben ser tratadas sólo cuando acontezcan * Especialidad que cursa	88	97,8%	2	2,2%	90	100,0%
El afrontamiento de la muerte y el duelo debe ser tratado en la educación formal a nivel preventivo * Especialidad que cursa	90	100,0%	0	0,0%	90	100,0%
El afrontamiento de la muerte y el duelo debe ser tratado en la educación formal a nivel paliativo * Especialidad que cursa	90	100,0%	0	0,0%	90	100,0%
Las experiencias de pérdida significativa y su afrontamiento influyen en el desarrollo de la identidad personal * Especialidad que cursa	90	100,0%	0	0,0%	90	100,0%
El tema de la muerte y el duelo debe tratarse en el ámbito escolar en coordinación con las familias * Especialidad que cursa	90	100,0%	0	0,0%	90	100,0%
El tema de la muerte y el duelo no se trabajan habitualmente en los centros educativos * Especialidad que cursa	90	100,0%	0	0,0%	90	100,0%
El personal educativo no está preparado para atender las situaciones de afrontamiento de la muerte y duelo que acontecen en el aula * Especialidad que cursa	89	98,9%	1	1,1%	90	100,0%
El tratar el tema de la muerte en la educación formal no debe depender sólo de la iniciativa personal de cada profesor * Especialidad que cursa	88	97,8%	2	2,2%	90	100,0%
El tratar el tema de la muerte en la educación formal debe estar consensuado y seguir unos criterios comunes * Especialidad que cursa	90	100,0%	0	0,0%	90	100,0%
El tema de la muerte forma parte del currículum oculto * Especialidad que cursa	90	100,0%	0	0,0%	90	100,0%
El trabajo con las competencias relacionadas con la pérdida y el duelo han de estar recogidas en el currículum oficial * Especialidad que cursa	90	100,0%	0	0,0%	90	100,0%
Podemos hablar de la muerte en la escuela dentro de algunas materias curriculares * Especialidad que cursa	89	98,9%	1	1,1%	90	100,0%

La didáctica de la muerte no sólo atiende la pérdida y el afrontamiento del duelo, sino también el afrontamiento de la vida * Especialidad que cursa	89	98,9%	1	1,1%	90	100,0%
La formación permanente de los profesores en activo debe incluir la didáctica de la muerte * Especialidad que cursa	90	100,0%	0	0,0%	90	100,0%
La formación inicial de los estudiantes de carreras docentes debe incluir la didáctica de la muerte * Especialidad que cursa	89	98,9%	1	1,1%	90	100,0%
Contar con recursos didácticos y materiales curriculares ayudaría a normalizar la muerte en educación * Especialidad que cursa	90	100,0%	0	0,0%	90	100,0%
El desarrollo de competencias en el afrontamiento de las pequeñas pérdidas cotidianas puede capacitar al individuo para la adaptación a las pérdidas significativas * Especialidad que cursa	90	100,0%	0	0,0%	90	100,0%
Cuando hablamos de la atención a la diversidad debemos tener en cuenta las distintas formas culturales de afrontar las pérdidas y elaborar los duelos * Especialidad que cursa	90	100,0%	0	0,0%	90	100,0%
He recibido formación en mi capacitación docente respecto a la construcción de vínculos afectivos saludables * Especialidad que cursa	90	100,0%	0	0,0%	90	100,0%
He recibido formación en mi capacitación docente respecto a la elaboración del duelo y el afrontamiento de la muerte * Especialidad que cursa	90	100,0%	0	0,0%	90	100,0%
En el transcurso de mi formación a través de la educación formal me he enfrentado a alguna situación de pérdida significativa * Especialidad que cursa	90	100,0%	0	0,0%	90	100,0%
Las medidas que se tomaron al respecto en dicha circunstancia fueron adecuadas * Especialidad que cursa	75	83,3%	15	16,7%	90	100,0%
¿Te ha resultado difícil tratar el tema de la muerte en el presente cuestionario? * Especialidad que cursa	90	100,0%	0	0,0%	90	100,0%
Convendría que en los diferentes documentos organizativos del Centro Escolar (PCE, PGA, PEC...) se contemplara algún aspecto relacionado con el tratamiento de la muerte * Especialidad que cursa	89	98,9%	1	1,1%	90	100,0%

Tabla 56: Respuestas agrupadas por especialidades.

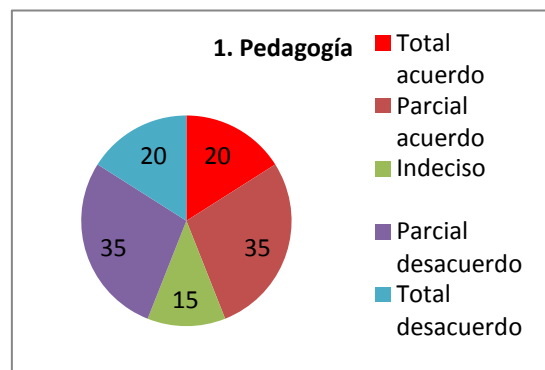
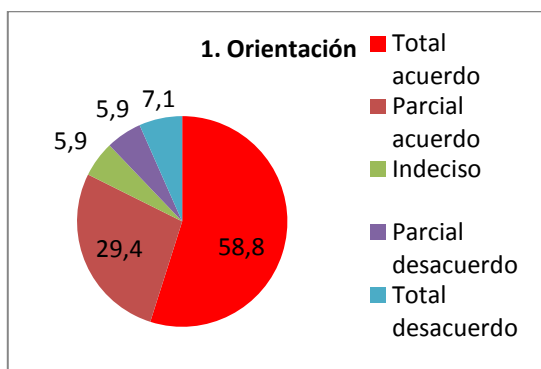
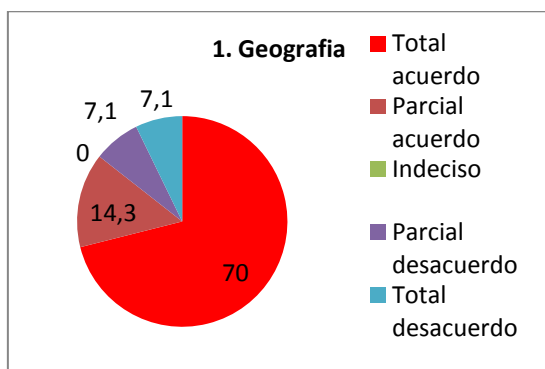
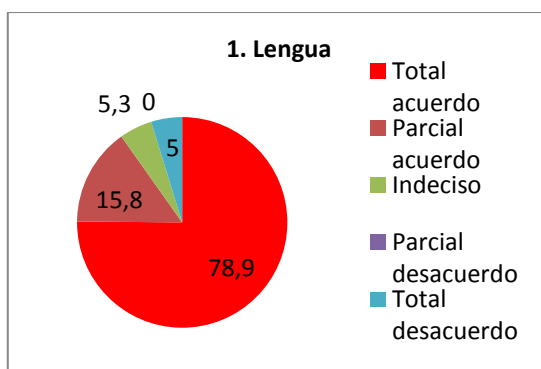
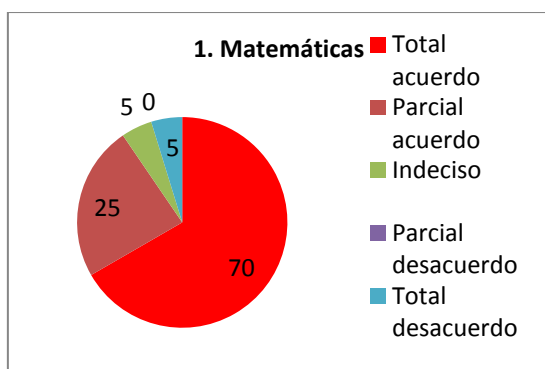
A continuación se muestran los ítems en los que van a ser comparados los grupos dependiendo de su especialidad.

Bloque “Muerte y Sociedad”

1. La muerte está y ha estado presente, en todas las culturas

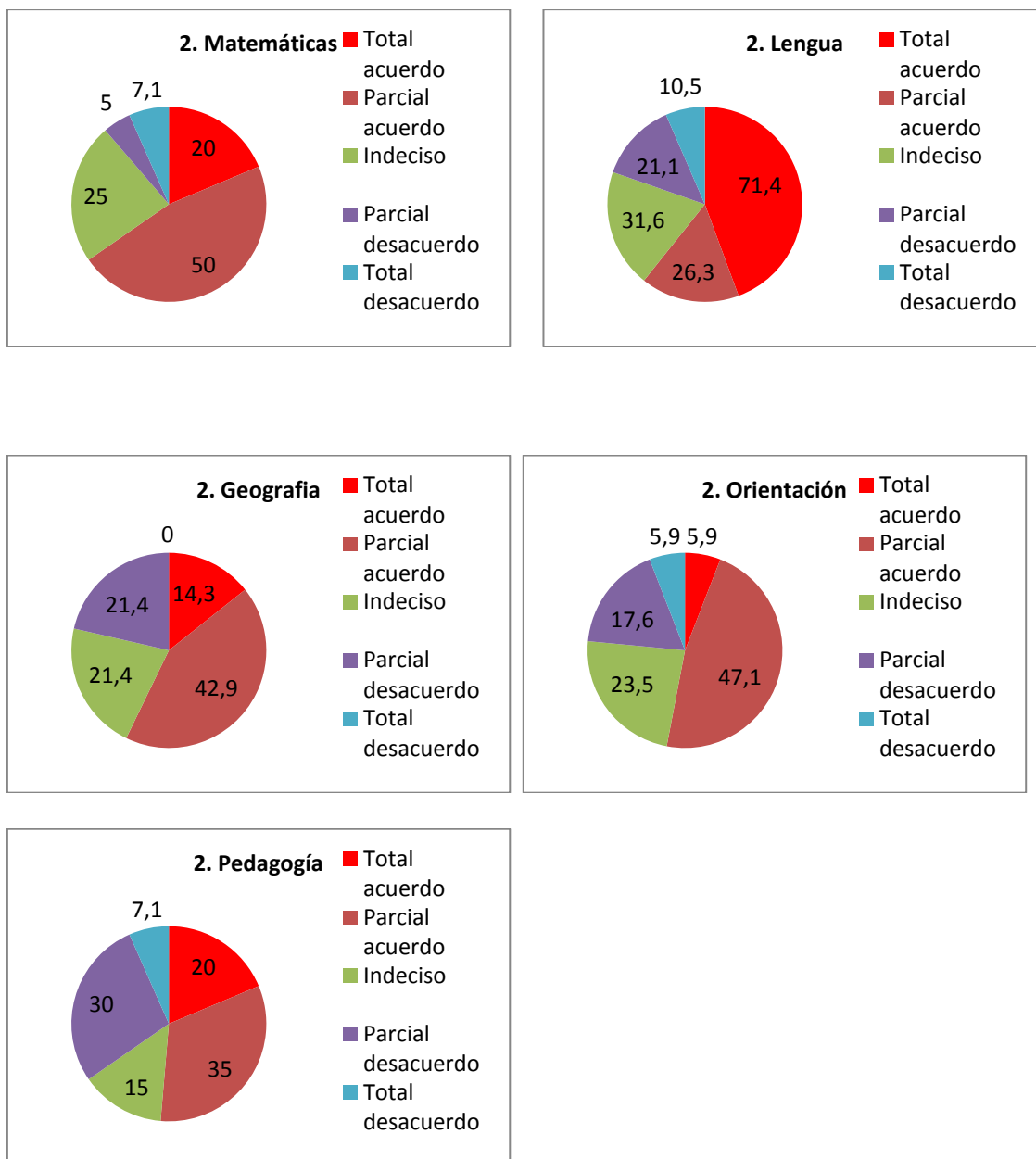
Especialidad que cursa			Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Matemáticas	Válidos	Total desacuerdo	1	5,0	5,0	5,0
		Parcial acuerdo	5	25,0	25,0	30,0
		Total acuerdo	14	70,0	70,0	100,0
		Total	20	100,0	100,0	
Lengua	Válidos	Indeciso/a	1	5,3	5,3	5,3
		Parcial acuerdo	3	15,8	15,8	21,1
		Total acuerdo	15	78,9	78,9	100,0
		Total	19	100,0	100,0	
Geografía	Válidos	Total desacuerdo	1	7,1	7,1	7,1
		Parcial desacuerdo	1	7,1	7,1	14,3
		Parcial acuerdo	2	14,3	14,3	28,6
		Total acuerdo	10	71,4	71,4	100,0
Orientación	Válidos	Total	14	100,0	100,0	
		Parcial desacuerdo	1	5,9	5,9	5,9
		Indeciso/a	1	5,9	5,9	11,8
		Parcial acuerdo	5	29,4	29,4	41,2

5ºPedagogía	Válidos	Total acuerdo	10	58,8	58,8	100,0
		Total	17	100,0	100,0	
		Total desacuerdo	2	10,0	10,0	10,0
		Parcial desacuerdo	3	15,0	15,0	25,0
		Parcial acuerdo	3	15,0	15,0	40,0
		Total acuerdo	12	60,0	60,0	100,0
		Total	20	100,0	100,0	



2. En la actualidad hay una tendencia a ocultar la muerte

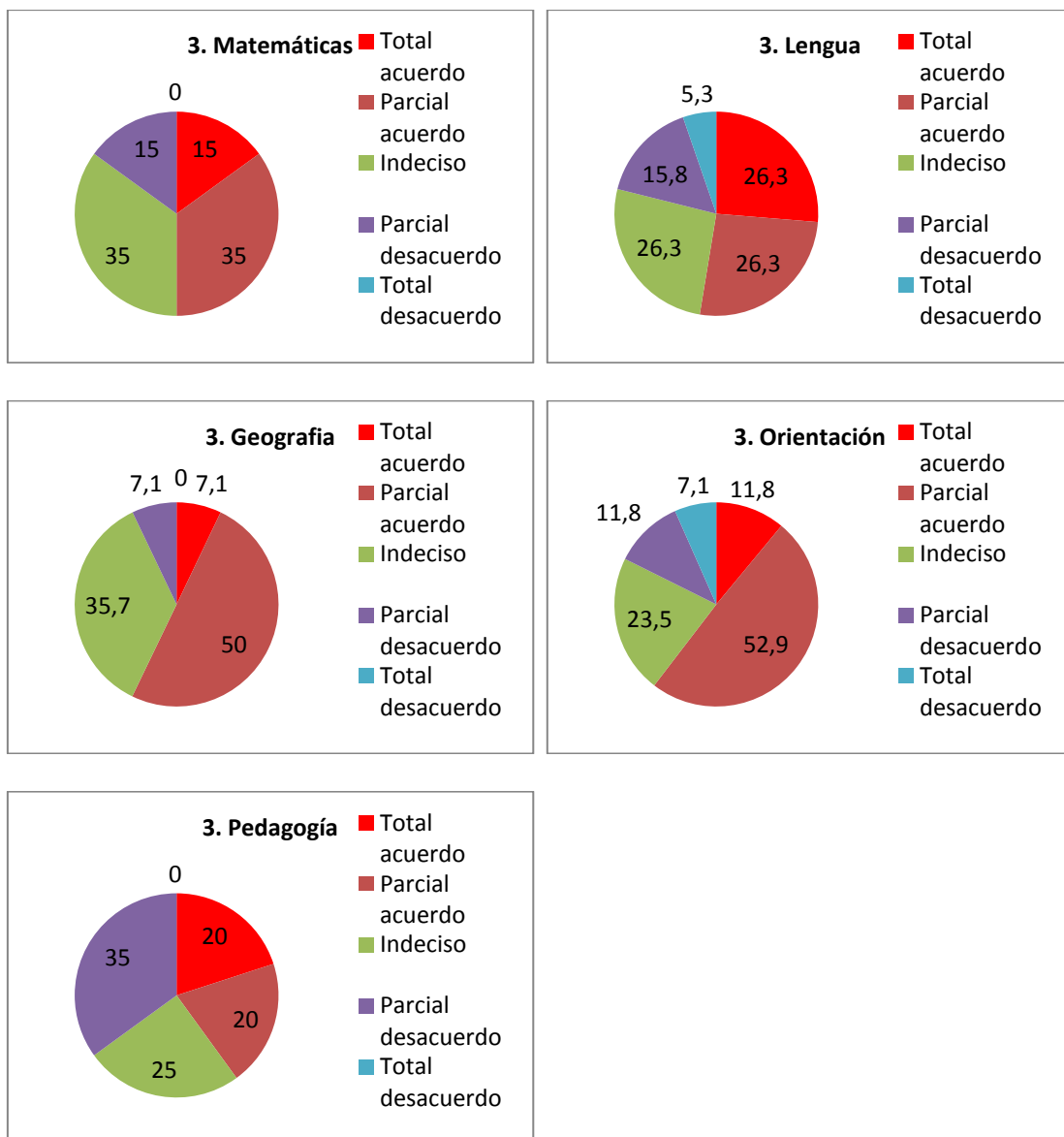
Especialidad que cursa			Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Matemáticas	Válidos	Parcial desacuerdo	1	5,0	5,0	5,0
		Indeciso/a	5	25,0	25,0	30,0
		Parcial acuerdo	10	50,0	50,0	80,0
		Total acuerdo	4	20,0	20,0	100,0
		Total	20	100,0	100,0	
		Total desacuerdo	2	10,5	10,5	10,5
Lengua	Válidos	Parcial desacuerdo	4	21,1	21,1	31,6
		Indeciso/a	6	31,6	31,6	63,2
		Parcial acuerdo	5	26,3	26,3	89,5
		Total acuerdo	2	10,5	10,5	100,0
		Total	19	100,0	100,0	
		Total desacuerdo	3	21,4	21,4	21,4
Geografía	Válidos	Indeciso/a	3	21,4	21,4	42,9
		Parcial acuerdo	6	42,9	42,9	85,7
		Total acuerdo	2	14,3	14,3	100,0
		Total	14	100,0	100,0	
		Total desacuerdo	1	5,9	5,9	5,9
		Parcial desacuerdo	3	17,6	17,6	23,5
Orientación	Válidos	Indeciso/a	4	23,5	23,5	47,1
		Parcial acuerdo	8	47,1	47,1	94,1
		Total acuerdo	1	5,9	5,9	100,0
		Total	17	100,0	100,0	
		Parcial desacuerdo	6	30,0	30,0	30,0
		Indeciso/a	3	15,0	15,0	45,0
5ºPedagogía	Válidos	Parcial acuerdo	7	35,0	35,0	80,0
		Total acuerdo	4	20,0	20,0	100,0
		Total	20	100,0	100,0	



Gráfica 44: Comparación del ítem 2 entre las distintas especialidades.

3. No siempre se ha ocultado el tema de la muerte

Especialidad que cursa			Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Matemáticas	Válidos	Parcial desacuerdo	3	15,0	15,0	15,0
		Indeciso/a	7	35,0	35,0	50,0
		Parcial acuerdo	7	35,0	35,0	85,0
		Total acuerdo	3	15,0	15,0	100,0
		Total	20	100,0	100,0	
Lengua	Válidos	Total desacuerdo	1	5,3	5,3	5,3
		Parcial desacuerdo	3	15,8	15,8	21,1
		Indeciso/a	5	26,3	26,3	47,4
		Parcial acuerdo	5	26,3	26,3	73,7
		Total acuerdo	5	26,3	26,3	100,0
Geografía	Válidos	Total	19	100,0	100,0	
		Parcial desacuerdo	1	7,1	7,1	7,1
		Indeciso/a	5	35,7	35,7	42,9
		Parcial acuerdo	7	50,0	50,0	92,9
		Total acuerdo	1	7,1	7,1	100,0
Orientación	Válidos	Total	14	100,0	100,0	
		Parcial desacuerdo	2	11,8	11,8	11,8
		Indeciso/a	4	23,5	23,5	35,3
		Parcial acuerdo	9	52,9	52,9	88,2
		Total acuerdo	2	11,8	11,8	100,0
5ºPedagogía	Válidos	Total	17	100,0	100,0	
		Parcial desacuerdo	7	35,0	35,0	35,0
		Indeciso/a	5	25,0	25,0	60,0
		Parcial acuerdo	4	20,0	20,0	80,0
		Total acuerdo	4	20,0	20,0	100,0
Total			20	100,0	100,0	

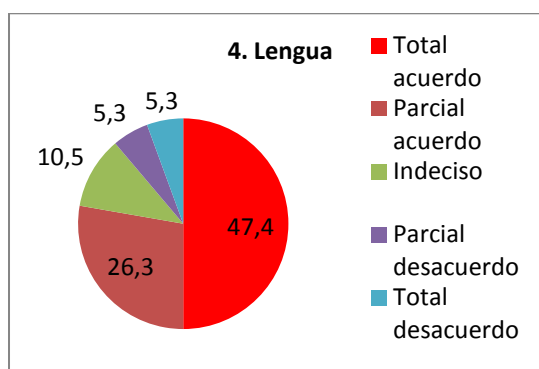
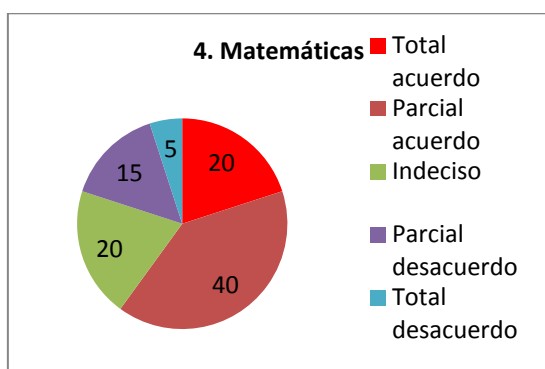


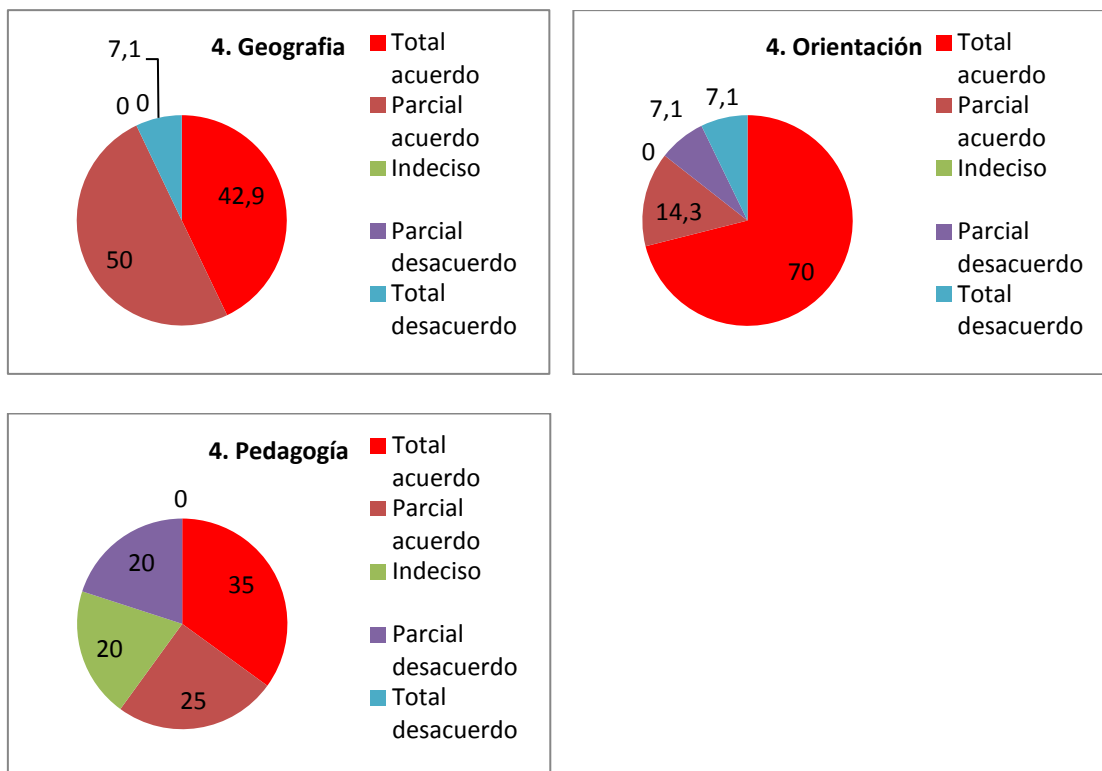
Gráfica 45: Comparación del ítem 3 entre las distintas especialidades.

4. Existen diferencias, en cuanto a la concepción de la muerte, entre el entorno rural y urbano

Especialidad que cursa			Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Matemáticas	Válidos	Total desacuerdo	1	5,0	5,0	5,0
		Parcial desacuerdo	3	15,0	15,0	20,0
		Indeciso/a	4	20,0	20,0	40,0
		Parcial acuerdo	8	40,0	40,0	80,0
		Total acuerdo	4	20,0	20,0	100,0

Lengua	Válidos	Total	20	100,0	100,0	
		Total desacuerdo	1	5,3	5,6	5,6
		Parcial desacuerdo	1	5,3	5,6	11,1
		Indeciso/a	2	10,5	11,1	22,2
		Parcial acuerdo	5	26,3	27,8	50,0
		Total acuerdo	9	47,4	50,0	100,0
		Total	18	94,7	100,0	
	Perdidos	9	1	5,3		
	Total	19	100,0			
	Geografía	Válidos	Total desacuerdo	1	7,1	7,1
Parcial acuerdo			7	50,0	50,0	57,1
Total acuerdo			6	42,9	42,9	100,0
Total			14	100,0	100,0	
Orientación	Válidos	Parcial desacuerdo	6	35,3	35,3	35,3
		Indeciso/a	2	11,8	11,8	47,1
		Parcial acuerdo	6	35,3	35,3	82,4
		Total acuerdo	3	17,6	17,6	100,0
		Total	17	100,0	100,0	
5ºPedagogía	Válidos	Parcial desacuerdo	4	20,0	20,0	20,0
		Indeciso/a	4	20,0	20,0	40,0
		Parcial acuerdo	5	25,0	25,0	65,0
		Total acuerdo	7	35,0	35,0	100,0
		Total	20	100,0	100,0	



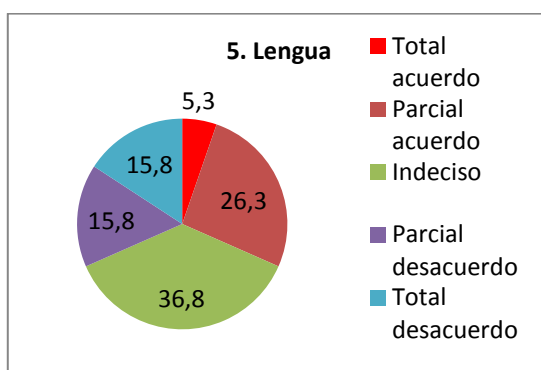
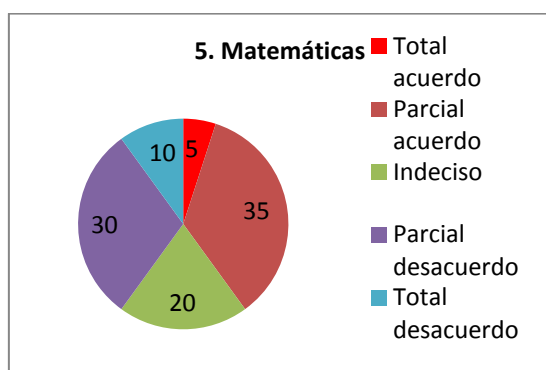


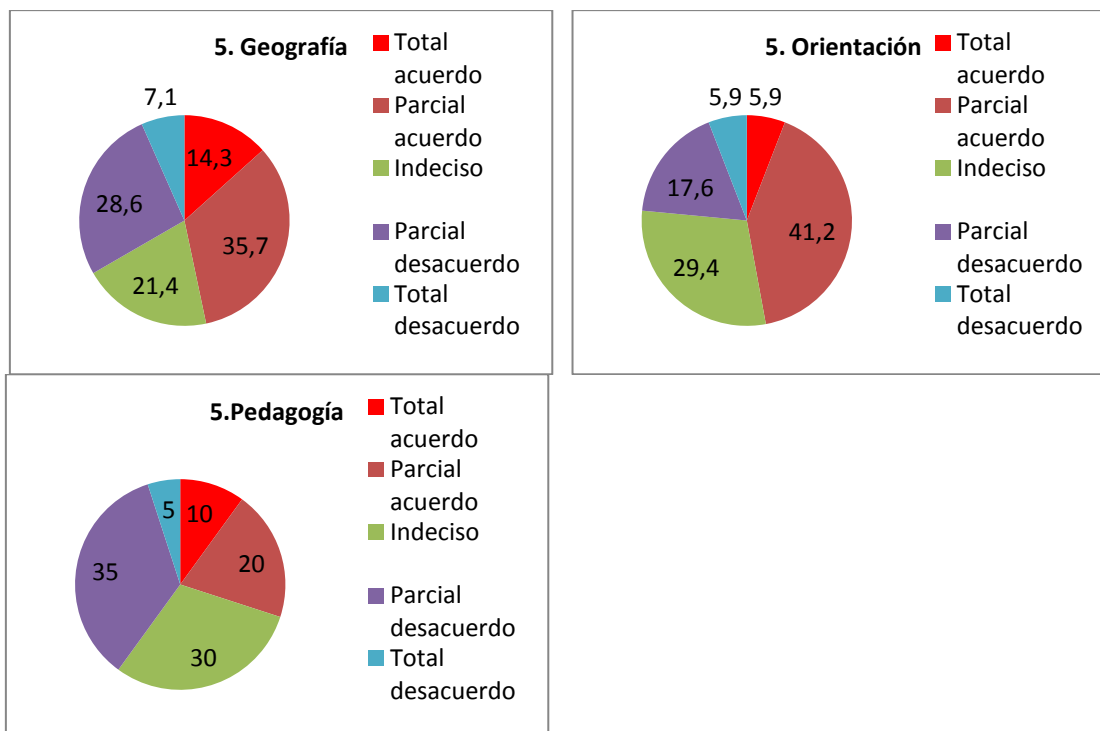
Gráfica 46: Comparación del ítem 4 entre las distintas especialidades.

5. La muerte es un tema tabú en nuestra sociedad

Especialidad que cursa		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Matemáticas	Total desacuerdo	2	10,0	10,0	10,0
	Parcial desacuerdo	6	30,0	30,0	40,0
	Indeciso/a	4	20,0	20,0	60,0
	Parcial acuerdo	7	35,0	35,0	95,0
	Válidos				

Lengua	Válidos	Total acuerdo	1	5,0	5,0	100,0
		Total	20	100,0	100,0	
		Total desacuerdo	3	15,8	15,8	15,8
		Parcial desacuerdo	3	15,8	15,8	31,6
		Indeciso/a	7	36,8	36,8	68,4
Geografía	Válidos	Parcial acuerdo	5	26,3	26,3	94,7
		Total acuerdo	1	5,3	5,3	100,0
		Total	19	100,0	100,0	
		Parcial desacuerdo	4	28,6	28,6	28,6
		Indeciso/a	3	21,4	21,4	50,0
Orientación	Válidos	Parcial acuerdo	5	35,7	35,7	85,7
		Total acuerdo	2	14,3	14,3	100,0
		Total	14	100,0	100,0	
		Total desacuerdo	1	5,9	5,9	5,9
		Parcial desacuerdo	3	17,6	17,6	23,5
5ºPedagogía	Válidos	Indeciso/a	5	29,4	29,4	52,9
		Parcial acuerdo	7	41,2	41,2	94,1
		Total acuerdo	1	5,9	5,9	100,0
		Total	17	100,0	100,0	
		Total desacuerdo	1	5,0	5,0	5,0
	Válidos	Parcial desacuerdo	7	35,0	35,0	40,0
		Indeciso/a	6	30,0	30,0	70,0
		Parcial acuerdo	4	20,0	20,0	90,0
		Total acuerdo	2	10,0	10,0	100,0
		Total	20	100,0	100,0	



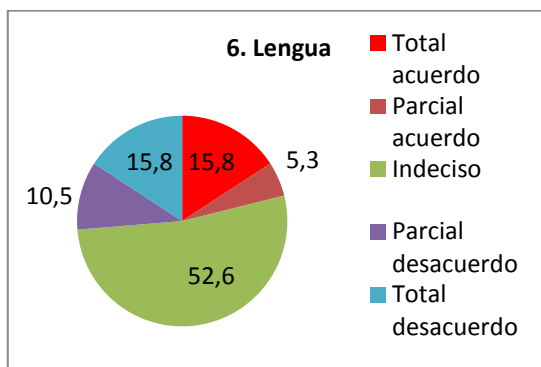
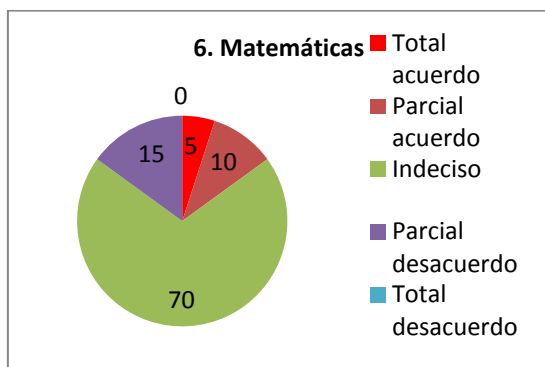


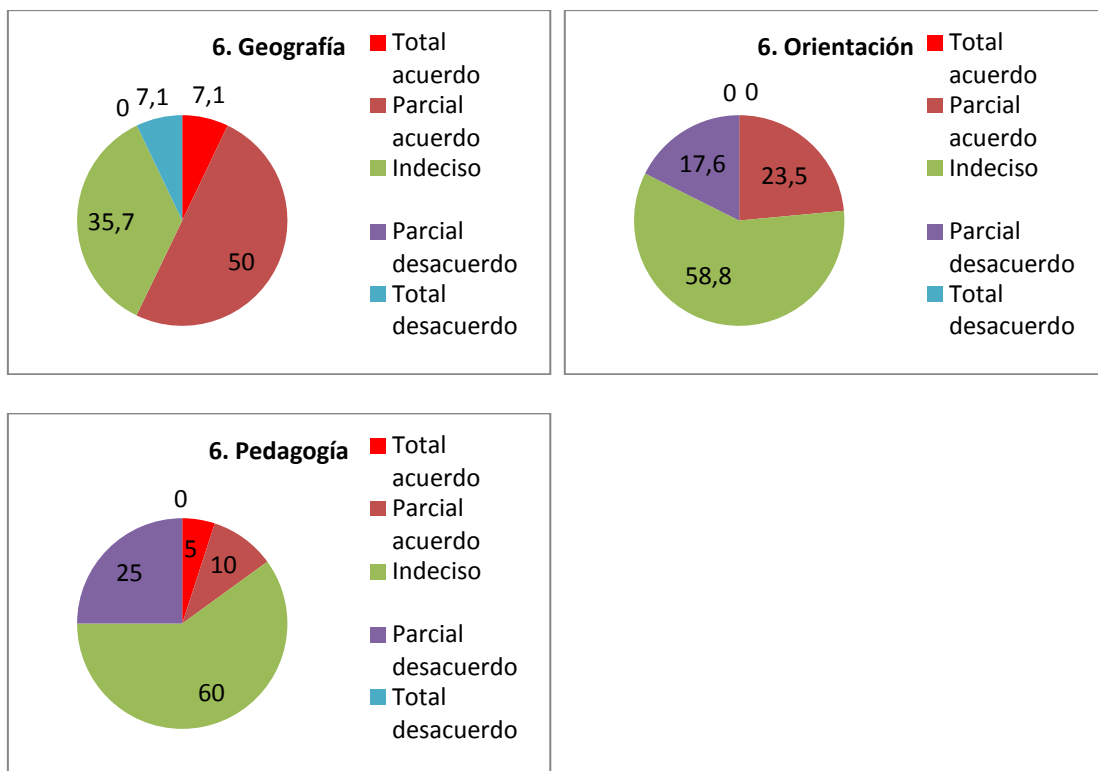
Gráfica 47: Comparación del ítem 5 entre las distintas especialidades.

6. El modelo económico y social de consumo tiene alguna relación con el ocultamiento de la muerte

Especialidad que cursa		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Matemáticas	Parcial desacuerdo	3	15,0	15,0	15,0
	Indeciso/a	14	70,0	70,0	85,0
	Parcial acuerdo	2	10,0	10,0	95,0
	Total acuerdo	1	5,0	5,0	100,0
	Total	20	100,0	100,0	

Lengua	Válidos	Total desacuerdo	3	15,8	15,8	15,8
		Parcial desacuerdo	2	10,5	10,5	26,3
		Indeciso/a	10	52,6	52,6	78,9
		Parcial acuerdo	1	5,3	5,3	84,2
		Total acuerdo	3	15,8	15,8	100,0
		Total	19	100,0	100,0	
Geografía	Válidos	Total desacuerdo	1	7,1	7,1	7,1
		Indeciso/a	5	35,7	35,7	42,9
		Parcial acuerdo	7	50,0	50,0	92,9
		Total acuerdo	1	7,1	7,1	100,0
		Total	14	100,0	100,0	
Orientación	Válidos	Parcial desacuerdo	3	17,6	17,6	17,6
		Indeciso/a	10	58,8	58,8	76,5
		Parcial acuerdo	4	23,5	23,5	100,0
		Total	17	100,0	100,0	
		Parcial desacuerdo	5	25,0	25,0	25,0
5ºPedagogía	Válidos	Indeciso/a	12	60,0	60,0	85,0
		Parcial acuerdo	2	10,0	10,0	95,0
		Total acuerdo	1	5,0	5,0	100,0
		Total	20	100,0	100,0	



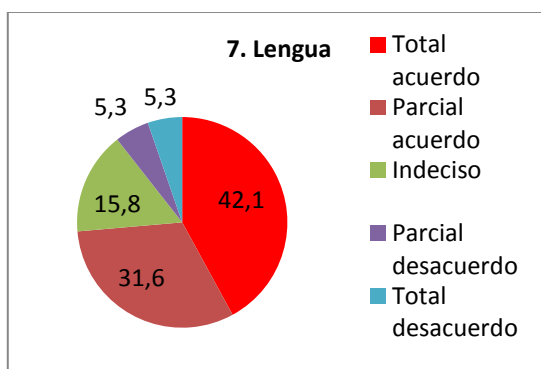
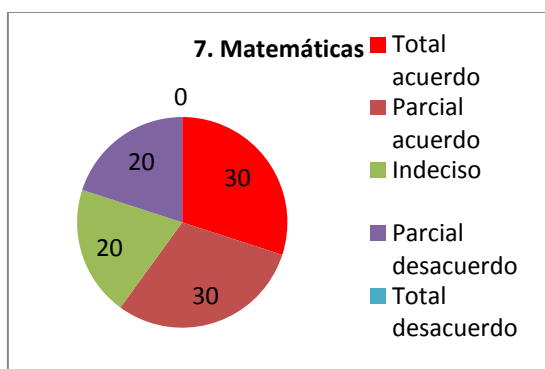


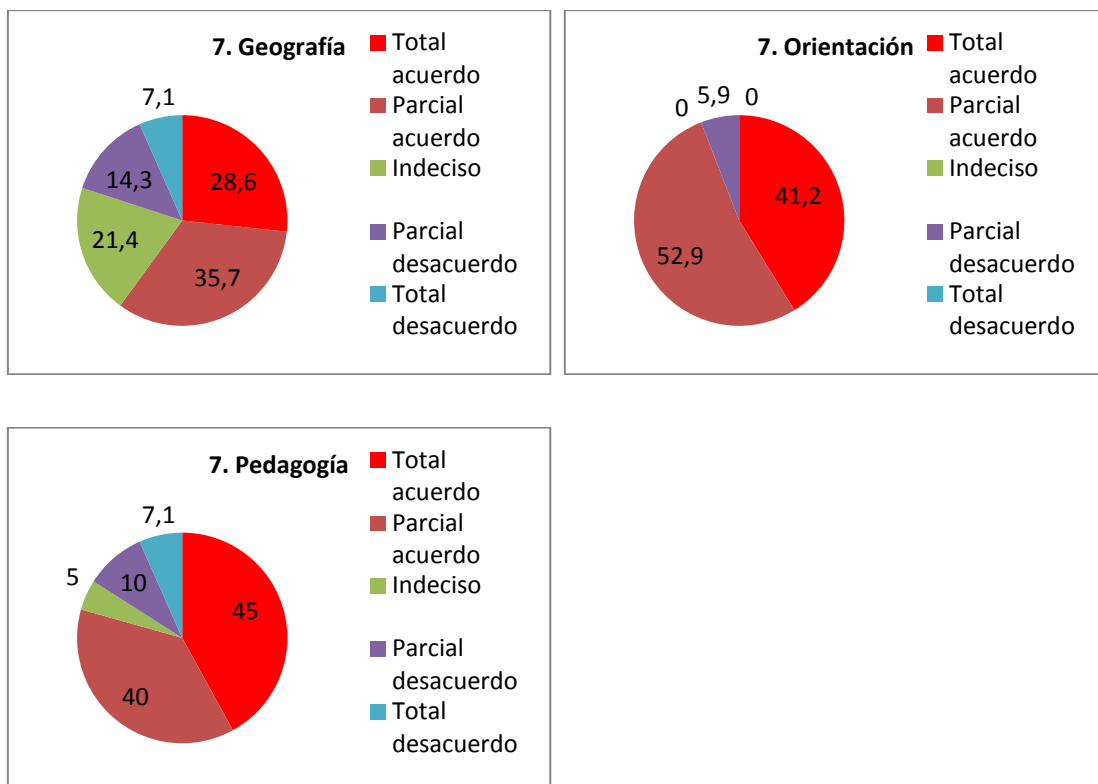
Gráfica 48: Comparación del ítem 6 entre las distintas especialidades.

7. La normalización de la muerte en la educación contribuiría a su normalización en la sociedad

Especialidad que cursa			Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Matemáticas	Válidos	Parcial desacuerdo	4	20,0	20,0	20,0
		Indeciso/a	4	20,0	20,0	40,0
		Parcial acuerdo	6	30,0	30,0	70,0

Lengua	Válidos	Total acuerdo	6	30,0	30,0	100,0
		Total	20	100,0	100,0	
		Total desacuerdo	1	5,3	5,3	5,3
		Parcial desacuerdo	1	5,3	5,3	10,5
		Indeciso/a	3	15,8	15,8	26,3
		Parcial acuerdo	6	31,6	31,6	57,9
		Total acuerdo	8	42,1	42,1	100,0
		Total	19	100,0	100,0	
		Parcial desacuerdo	2	14,3	14,3	14,3
		Indeciso/a	3	21,4	21,4	35,7
Geografía	Válidos	Parcial acuerdo	5	35,7	35,7	71,4
		Total acuerdo	4	28,6	28,6	100,0
		Total	14	100,0	100,0	
		Parcial desacuerdo	1	5,9	5,9	5,9
		Indeciso/a	9	52,9	52,9	58,8
Orientación	Válidos	Total acuerdo	7	41,2	41,2	100,0
		Total	17	100,0	100,0	
		Parcial desacuerdo	2	10,0	10,0	10,0
		Indeciso/a	1	5,0	5,0	15,0
		Parcial acuerdo	8	40,0	40,0	55,0
5ºPedagogía	Válidos	Total acuerdo	9	45,0	45,0	100,0
		Total	20	100,0	100,0	
		Parcial desacuerdo	2	10,0	10,0	10,0

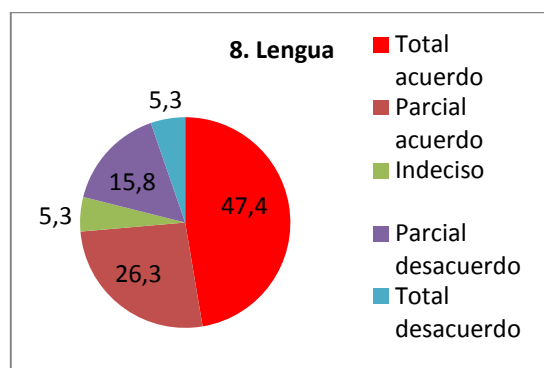
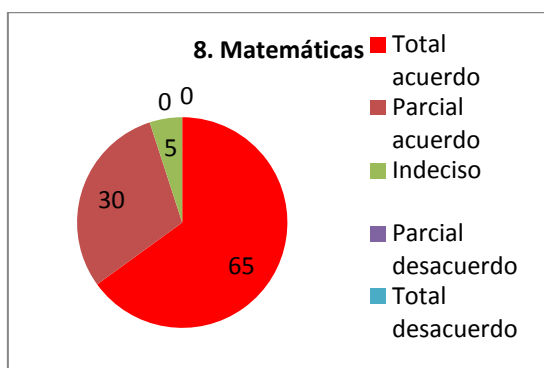


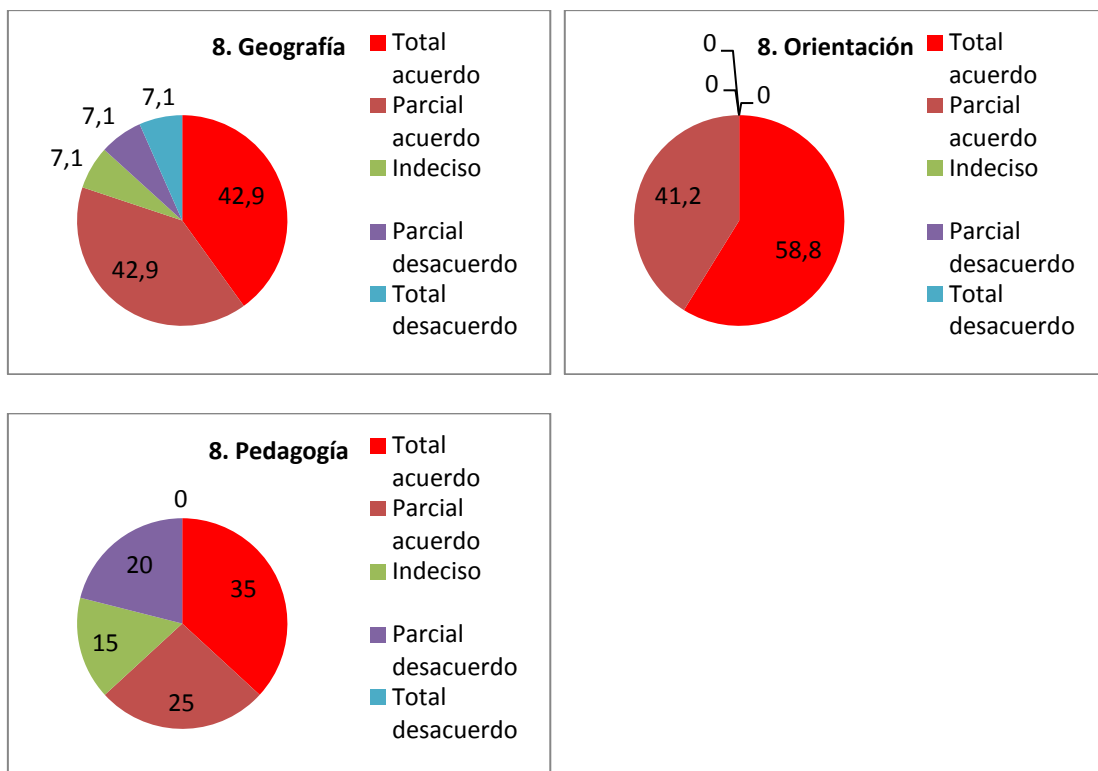


Gráfica 49: Comparación del ítem 7 entre las distintas especialidades.

8. La muerte es un tema que produce miedo en nuestra sociedad					
Especialidad que cursa			Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido
					Porcentaje acumulado
Matemáticas	Válidos	Indeciso/a	1	5,0	5,0
		Parcial acuerdo	6	30,0	35,0
		Total acuerdo	13	65,0	100,0
		Total	20	100,0	100,0

Lengua	Válidos	Total desacuerdo	1	5,3	5,3	5,3
		Parcial desacuerdo	3	15,8	15,8	21,1
		Indeciso/a	1	5,3	5,3	26,3
		Parcial acuerdo	5	26,3	26,3	52,6
		Total acuerdo	9	47,4	47,4	100,0
		Total	19	100,0	100,0	
Geografía	Válidos	Parcial desacuerdo	1	7,1	7,1	7,1
		Indeciso/a	1	7,1	7,1	14,3
		Parcial acuerdo	6	42,9	42,9	57,1
		Total acuerdo	6	42,9	42,9	100,0
		Total	14	100,0	100,0	
Orientación	Válidos	Parcial acuerdo	7	41,2	41,2	41,2
		Total acuerdo	10	58,8	58,8	100,0
		Total	17	100,0	100,0	
5ºPedagogía	Válidos	Parcial desacuerdo	4	20,0	21,1	21,1
		Indeciso/a	3	15,0	15,8	36,8
		Parcial acuerdo	5	25,0	26,3	63,2
		Total acuerdo	7	35,0	36,8	100,0
		Total	19	95,0	100,0	
	Perdidos	9	1	5,0		
	Total		20	100,0		





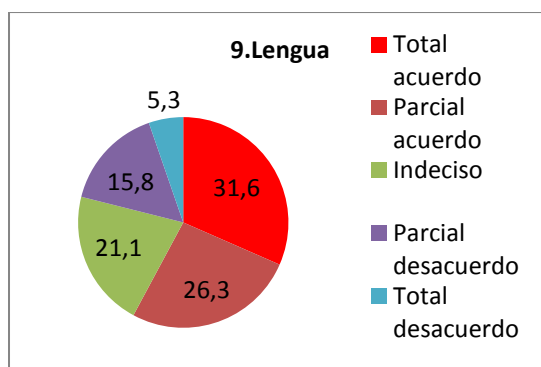
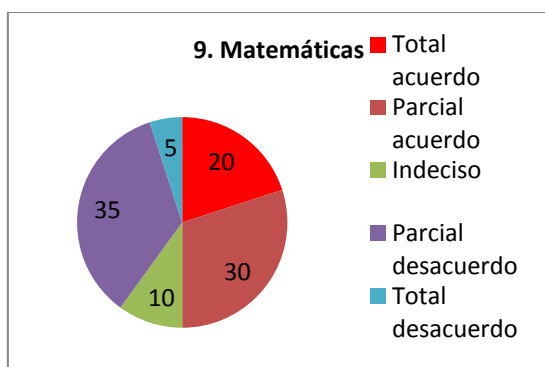
Gráfica 50: Comparación del ítem 8 entre las distintas especialidades.

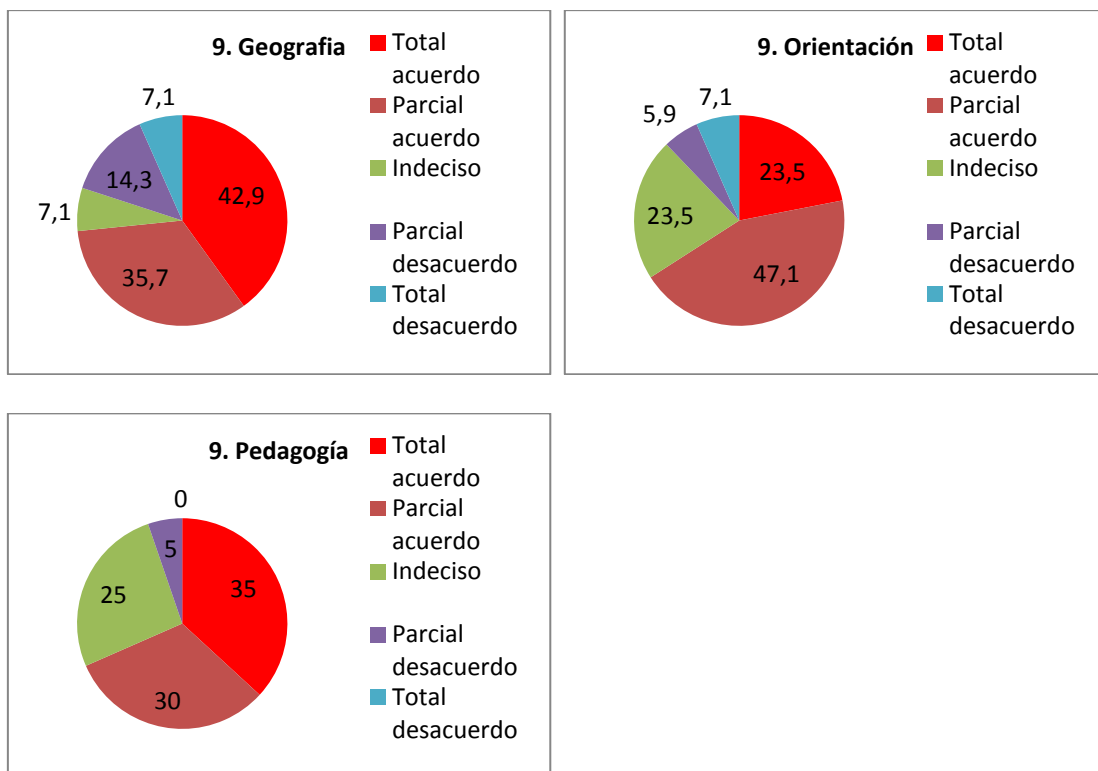
Bloque “Muerte y Educación”

9. Hablar con normalidad de la muerte ayuda a perder el miedo

Especialidad que cursa			Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Matemáticas	Válidos	Total desacuerdo	1	5,0	5,0	5,0
		Parcial desacuerdo	7	35,0	35,0	40,0

Lengua	Válidos	Indeciso/a	2	10,0	10,0	50,0	
		Parcial acuerdo	6	30,0	30,0	80,0	
		Total acuerdo	4	20,0	20,0	100,0	
		Total	20	100,0	100,0		
		Total desacuerdo	1	5,3	5,3	5,3	
		Parcial desacuerdo	3	15,8	15,8	21,1	
		Indeciso/a	4	21,1	21,1	42,1	
		Parcial acuerdo	5	26,3	26,3	68,4	
		Total acuerdo	6	31,6	31,6	100,0	
		Total	19	100,0	100,0		
	Geografía	Válidos	Parcial desacuerdo	2	14,3	14,3	14,3
			Indeciso/a	1	7,1	7,1	21,4
			Parcial acuerdo	5	35,7	35,7	57,1
			Total acuerdo	6	42,9	42,9	100,0
			Total	14	100,0	100,0	
	Orientación	Válidos	Parcial desacuerdo	1	5,9	5,9	5,9
			Indeciso/a	4	23,5	23,5	29,4
			Parcial acuerdo	8	47,1	47,1	76,5
			Total acuerdo	4	23,5	23,5	100,0
Total			17	100,0	100,0		
5ºPedagogía	Válidos	Parcial desacuerdo	1	5,0	5,3	5,3	
		Indeciso/a	5	25,0	26,3	31,6	
		Parcial acuerdo	6	30,0	31,6	63,2	
		Total acuerdo	7	35,0	36,8	100,0	
		Total	19	95,0	100,0		
	Perdidos	9	1	5,0			
	Total	20	100,0				



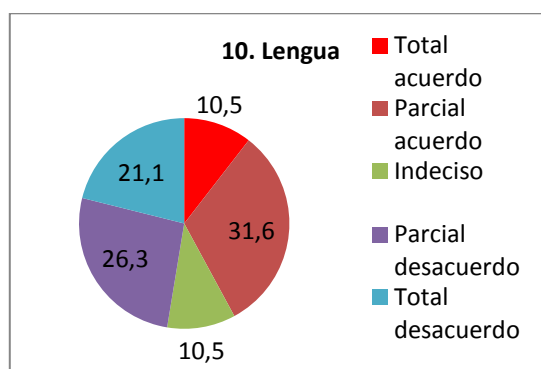
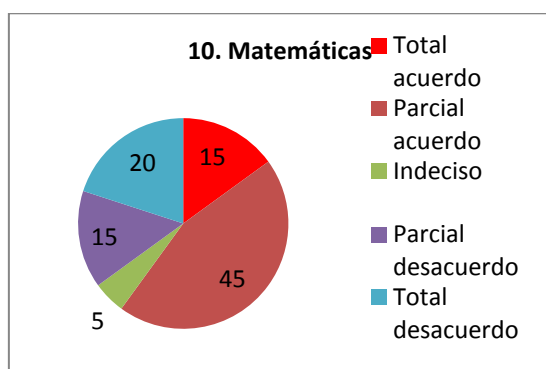


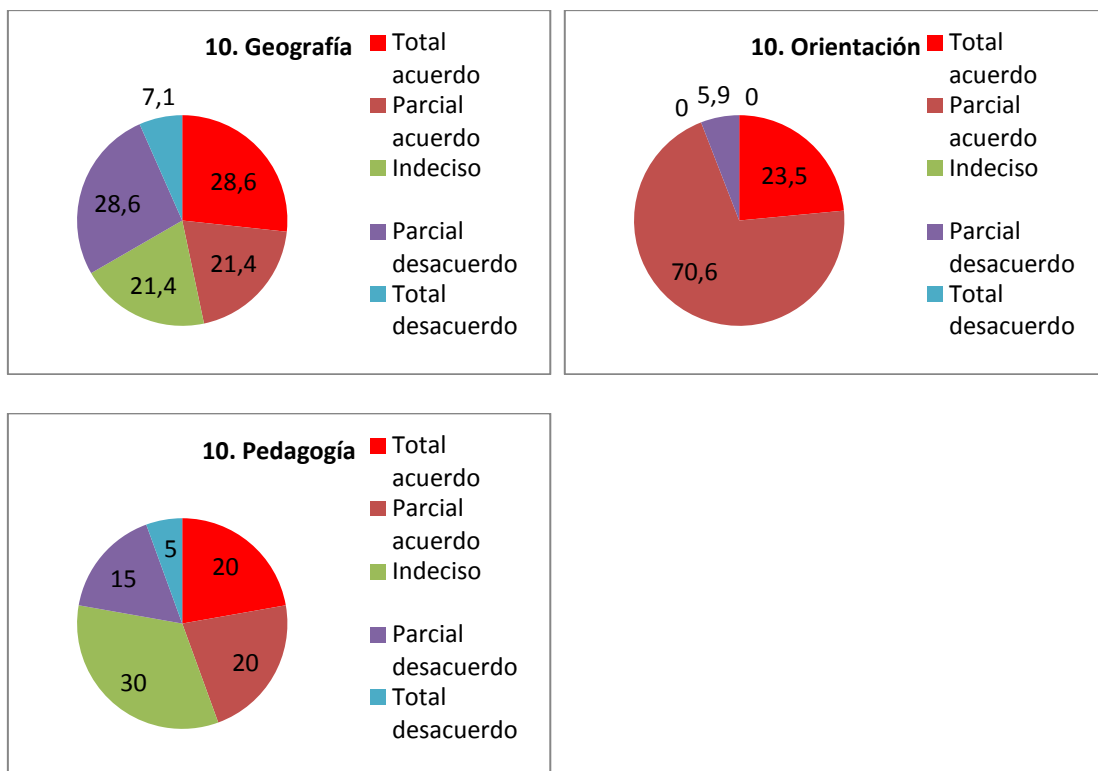
Gráfica 51: Comparación del ítem 9 entre las distintas especialidades.

10. Hablar con normalidad de la muerte nos prepara para las pequeñas pérdidas

Especialidad que cursa			Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Matemáticas	Válidos	Total desacuerdo	4	20,0	20,0	20,0
		Parcial desacuerdo	3	15,0	15,0	35,0
		Indeciso/a	1	5,0	5,0	40,0

Lengua	Válidos	Parcial acuerdo	9	45,0	45,0	85,0
		Total acuerdo	3	15,0	15,0	100,0
		Total	20	100,0	100,0	
		Total desacuerdo	4	21,1	21,1	21,1
		Parcial desacuerdo	5	26,3	26,3	47,4
		Indeciso/a	2	10,5	10,5	57,9
		Parcial acuerdo	6	31,6	31,6	89,5
		Total acuerdo	2	10,5	10,5	100,0
		Total	19	100,0	100,0	
		Parcial desacuerdo	4	28,6	28,6	28,6
Geografía	Válidos	Indeciso/a	3	21,4	21,4	50,0
		Parcial acuerdo	3	21,4	21,4	71,4
		Total acuerdo	4	28,6	28,6	100,0
		Total	14	100,0	100,0	
		Parcial desacuerdo	1	5,9	5,9	5,9
Orientación	Válidos	Parcial acuerdo	12	70,6	70,6	76,5
		Total acuerdo	4	23,5	23,5	100,0
		Total	17	100,0	100,0	
		Total desacuerdo	1	5,0	5,6	5,6
5ºPedagogía	Válidos	Parcial desacuerdo	3	15,0	16,7	22,2
		Indeciso/a	6	30,0	33,3	55,6
		Parcial acuerdo	4	20,0	22,2	77,8
		Total acuerdo	4	20,0	22,2	100,0
		Total	18	90,0	100,0	
	Perdidos	9	2	10,0		
	Total	20	100,0			



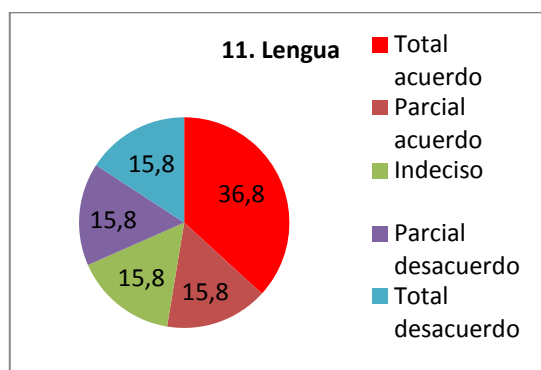
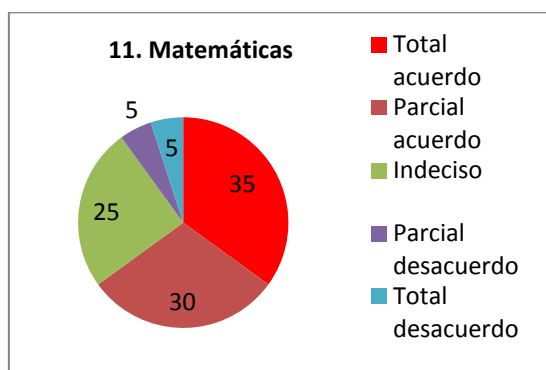


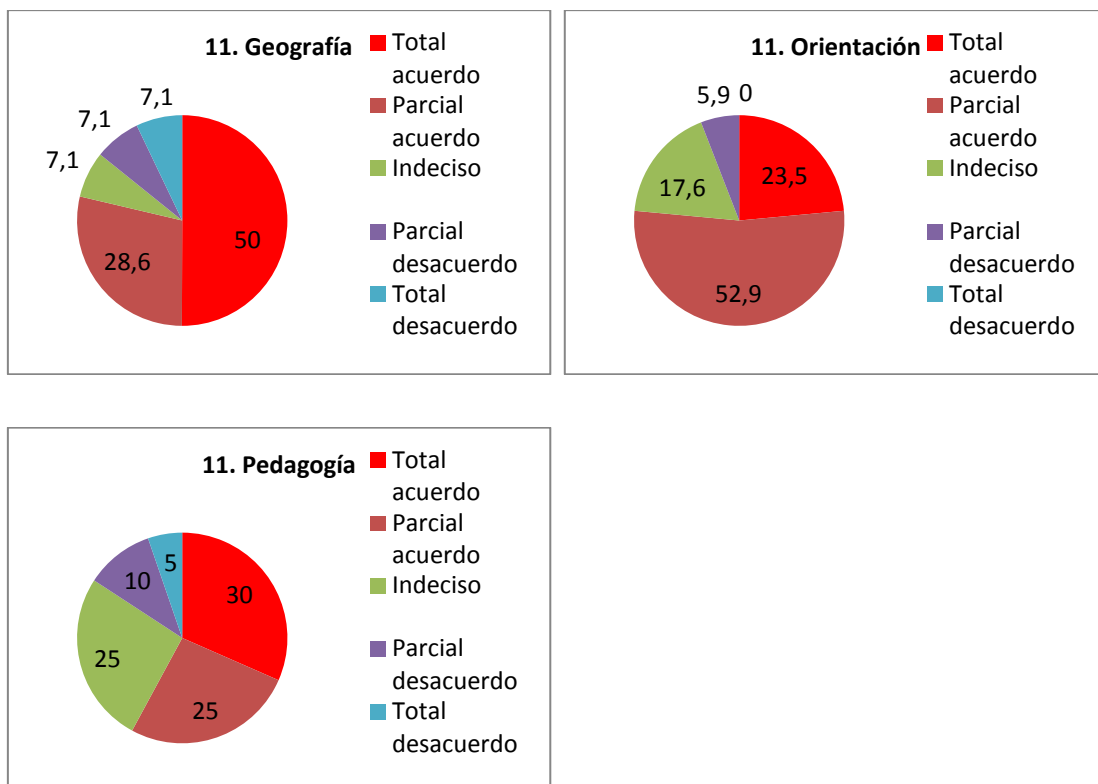
Gráfica 52: Comparación del ítem 10 entre las distintas especialidades.

11. Haber tenido una experiencia de pérdida significativa influye en la importancia que damos de poder hablar de la muerte con normalidad

Especialidad que cursa			Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Matemáticas	Válidos	Total desacuerdo	1	5,0	5,0	5,0
		Parcial desacuerdo	1	5,0	5,0	10,0

Lengua	Válidos	Indeciso/a	5	25,0	25,0	35,0	
		Parcial acuerdo	6	30,0	30,0	65,0	
		Total acuerdo	7	35,0	35,0	100,0	
		Total	20	100,0	100,0		
		Total desacuerdo	3	15,8	15,8	15,8	
		Parcial desacuerdo	3	15,8	15,8	31,6	
		Indeciso/a	3	15,8	15,8	47,4	
		Parcial acuerdo	3	15,8	15,8	63,2	
		Total acuerdo	7	36,8	36,8	100,0	
		Total	19	100,0	100,0		
Geografía	Válidos	Total desacuerdo	1	7,1	7,1	7,1	
		Parcial desacuerdo	1	7,1	7,1	14,3	
		Indeciso/a	1	7,1	7,1	21,4	
		Parcial acuerdo	4	28,6	28,6	50,0	
		Total acuerdo	7	50,0	50,0	100,0	
		Total	14	100,0	100,0		
		Parcial desacuerdo	1	5,9	5,9	5,9	
		Indeciso/a	3	17,6	17,6	23,5	
		Parcial acuerdo	9	52,9	52,9	76,5	
		Total acuerdo	4	23,5	23,5	100,0	
Orientación	Válidos	Total	17	100,0	100,0		
		Total desacuerdo	1	5,0	5,3	5,3	
		Parcial desacuerdo	2	10,0	10,5	15,8	
		Indeciso/a	5	25,0	26,3	42,1	
		Parcial acuerdo	5	25,0	26,3	68,4	
5ºPedagogía	Válidos	Total acuerdo	6	30,0	31,6	100,0	
		Total	19	95,0	100,0		
		Perdidos	9	1	5,0		
		Total	20	100,0			

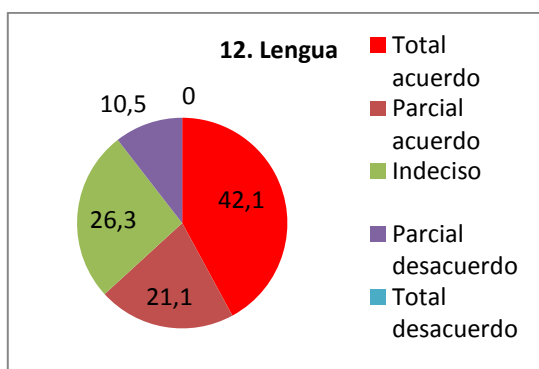
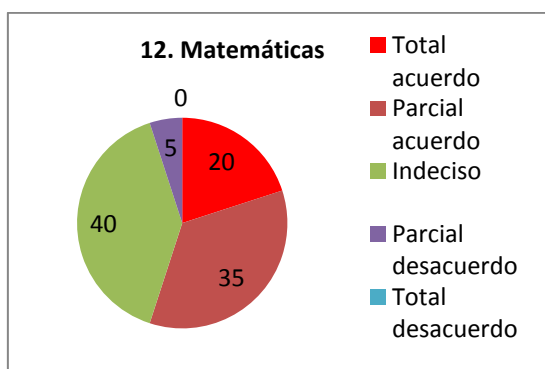


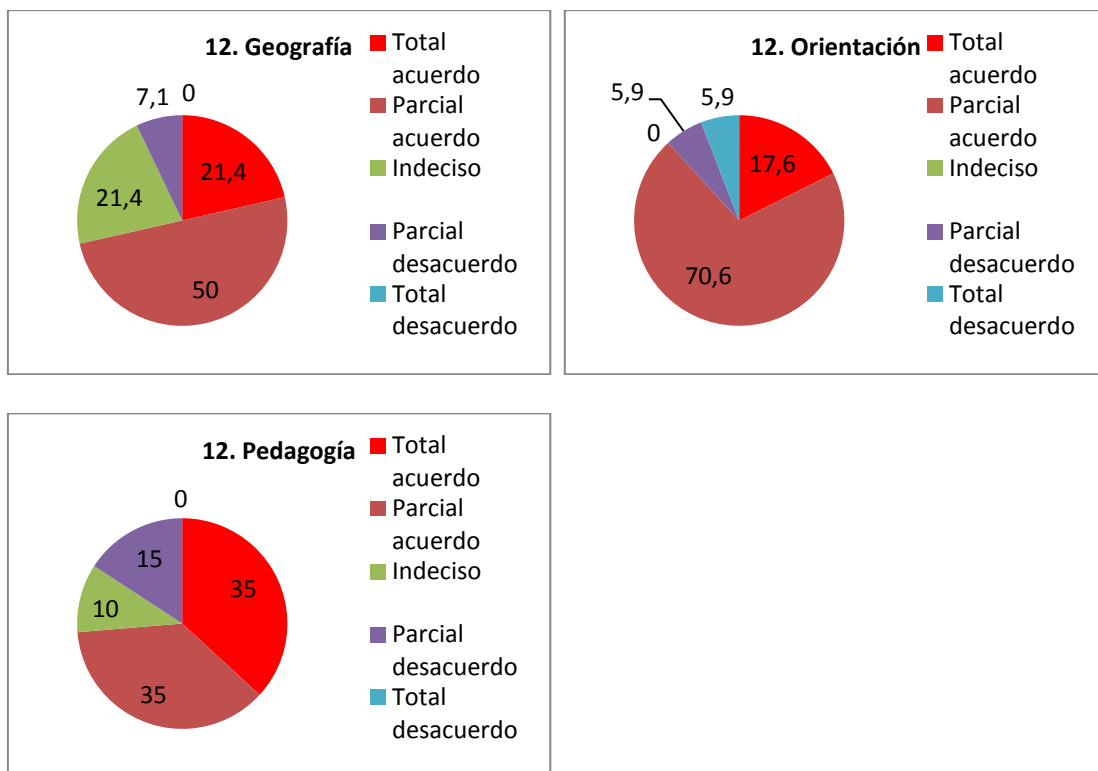


Gráfica 53: Comparación del ítem 11 entre las distintas especialidades.

12. La muerte forma parte de la formación integral del individuo					
Especialidad que cursa		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Matemáticas	Parcial desacuerdo	1	5,0	5,0	5,0
	Indeciso/a	8	40,0	40,0	45,0
	Parcial acuerdo	7	35,0	35,0	80,0
	Total acuerdo	4	20,0	20,0	100,0
	Total	20	100,0	100,0	
	Válidos				

Lengua	Válidos	Parcial desacuerdo	2	10,5	10,5	10,5
		Indeciso/a	5	26,3	26,3	36,8
		Parcial acuerdo	4	21,1	21,1	57,9
		Total acuerdo	8	42,1	42,1	100,0
		Total	19	100,0	100,0	
Geografía	Válidos	Parcial desacuerdo	1	7,1	7,1	7,1
		Indeciso/a	3	21,4	21,4	28,6
		Parcial acuerdo	7	50,0	50,0	78,6
		Total acuerdo	3	21,4	21,4	100,0
		Total	14	100,0	100,0	
Orientación	Válidos	Total desacuerdo	1	5,9	5,9	5,9
		Parcial desacuerdo	1	5,9	5,9	11,8
		Parcial acuerdo	12	70,6	70,6	82,4
		Total acuerdo	3	17,6	17,6	100,0
		Total	17	100,0	100,0	
5ºPedagogía	Válidos	Parcial desacuerdo	3	15,0	15,8	15,8
		Indeciso/a	2	10,0	10,5	26,3
		Parcial acuerdo	7	35,0	36,8	63,2
		Total acuerdo	7	35,0	36,8	100,0
		Total	19	95,0	100,0	
	Perdidos	9	1	5,0		
	Total		20	100,0		



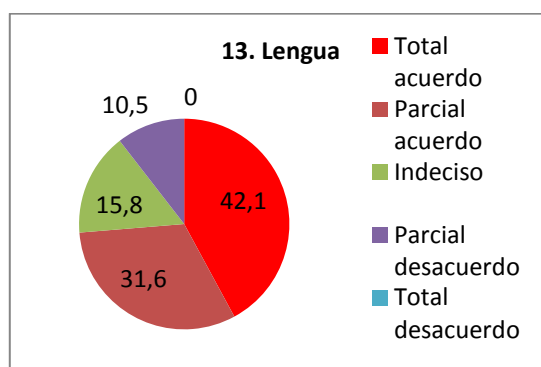
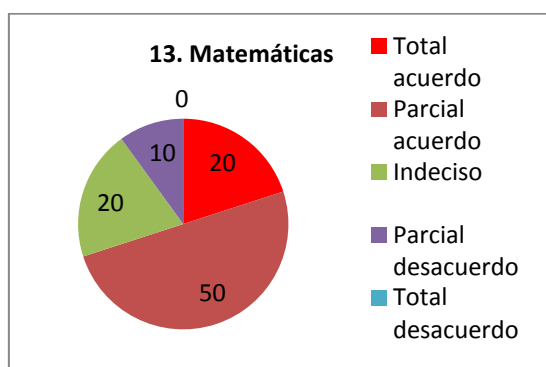


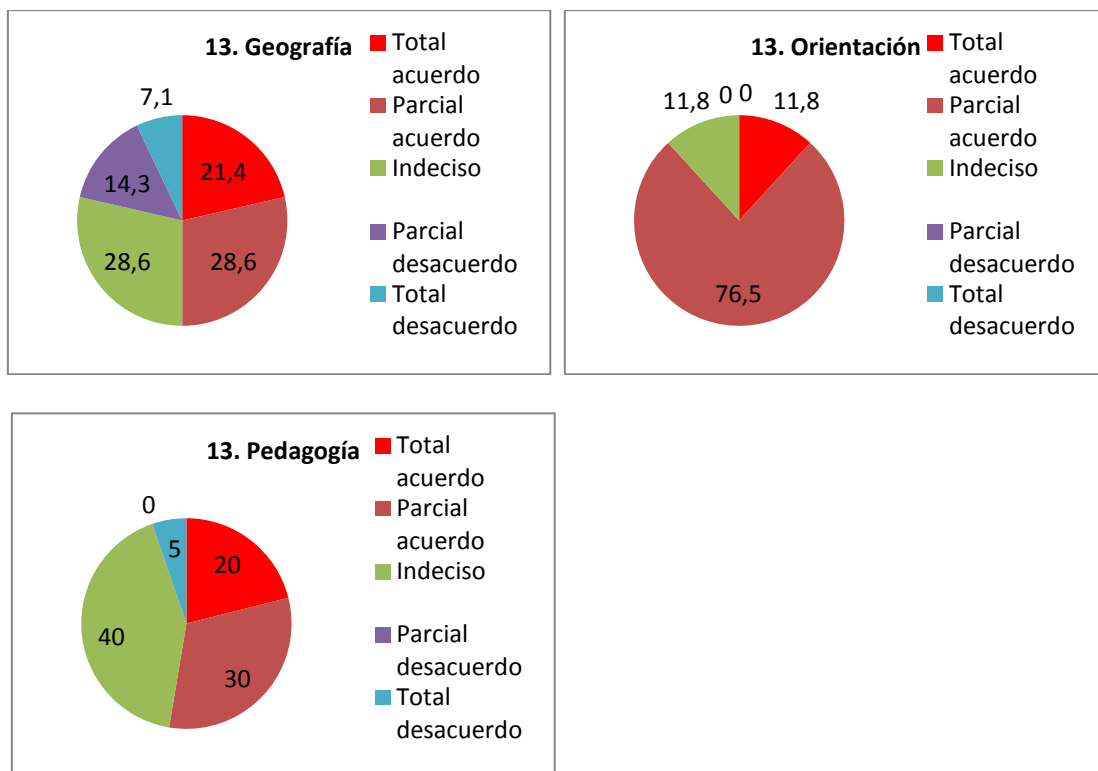
Gráfica 54: Comparación del ítem 12 entre las distintas especialidades.

13. Se debe educar de forma integral al individuo afrontando la muerte

Especialidad que cursa		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Matemáticas	Parcial desacuerdo	2	10,0	10,0	10,0
	Indeciso/a	4	20,0	20,0	30,0
	Parcial acuerdo	10	50,0	50,0	80,0
	Total acuerdo	4	20,0	20,0	100,0
Válidos					

Lengua	Válidos	Total	20	100,0	100,0	
		Parcial desacuerdo	2	10,5	10,5	10,5
		Indeciso/a	3	15,8	15,8	26,3
		Parcial acuerdo	6	31,6	31,6	57,9
		Total acuerdo	8	42,1	42,1	100,0
Geografía	Válidos	Total	19	100,0	100,0	
		Total desacuerdo	1	7,1	7,1	7,1
		Parcial desacuerdo	2	14,3	14,3	21,4
		Indeciso/a	4	28,6	28,6	50,0
		Parcial acuerdo	4	28,6	28,6	78,6
Orientación	Válidos	Total acuerdo	3	21,4	21,4	100,0
		Total	14	100,0	100,0	
		Indeciso/a	2	11,8	11,8	11,8
		Parcial acuerdo	13	76,5	76,5	88,2
		Total acuerdo	2	11,8	11,8	100,0
5ºPedagogía	Válidos	Total	17	100,0	100,0	
		Total desacuerdo	1	5,0	5,3	5,3
		Indeciso/a	8	40,0	42,1	47,4
		Parcial acuerdo	6	30,0	31,6	78,9
		Total acuerdo	4	20,0	21,1	100,0
	Perdidos	Total	19	95,0	100,0	
			1	5,0		
		Total	20	100,0		



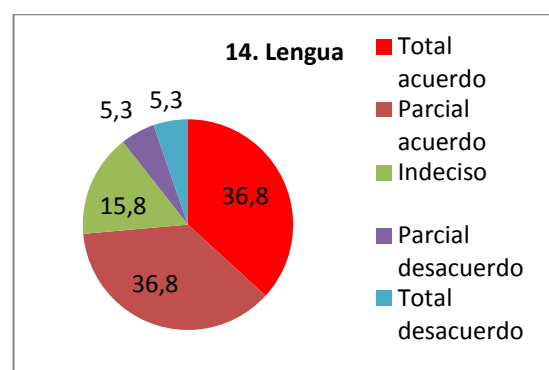
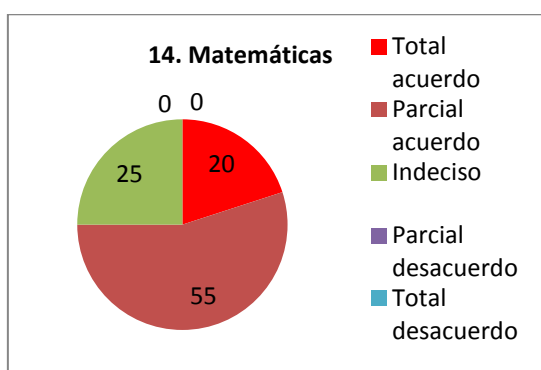


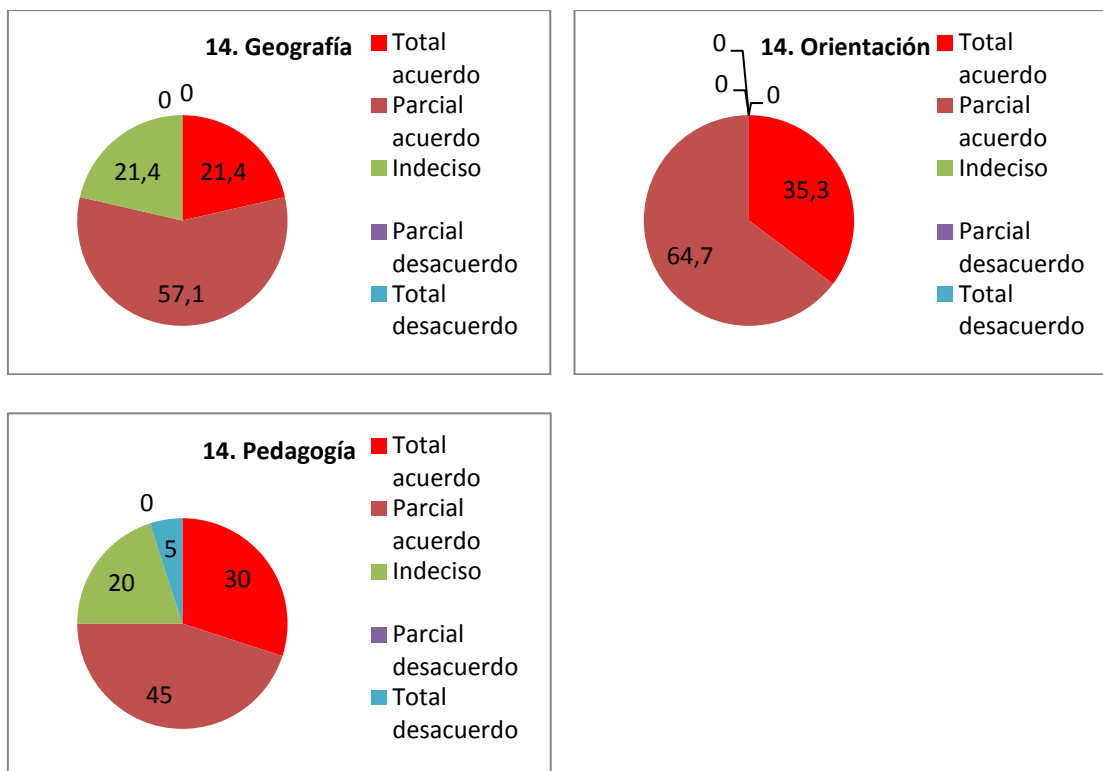
Gráfica 55: Comparación del ítem 13 entre las distintas especialidades.

14. La educación formal no debería descartar el tema de la muerte

Especialidad que cursa		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Matemáticas	Indeciso/a	5	25,0	25,0	25,0
	Parcial acuerdo	11	55,0	55,0	80,0
	Total acuerdo	4	20,0	20,0	100,0
	Total	20	100,0	100,0	

Lengua	Válidos	Total desacuerdo	1	5,3	5,3	5,3
		Parcial desacuerdo	1	5,3	5,3	10,5
		Indeciso/a	3	15,8	15,8	26,3
		Parcial acuerdo	7	36,8	36,8	63,2
		Total acuerdo	7	36,8	36,8	100,0
		Total	19	100,0	100,0	
Geografía	Válidos	Indeciso/a	3	21,4	21,4	21,4
		Parcial acuerdo	8	57,1	57,1	78,6
		Total acuerdo	3	21,4	21,4	100,0
		Total	14	100,0	100,0	
Orientación	Válidos	Parcial acuerdo	11	64,7	64,7	64,7
		Total acuerdo	6	35,3	35,3	100,0
		Total	17	100,0	100,0	
5ºPedagogía	Válidos	Parcial desacuerdo	1	5,0	5,0	5,0
		Indeciso/a	4	20,0	20,0	25,0
		Parcial acuerdo	9	45,0	45,0	70,0
		Total acuerdo	6	30,0	30,0	100,0
		Total	20	100,0	100,0	



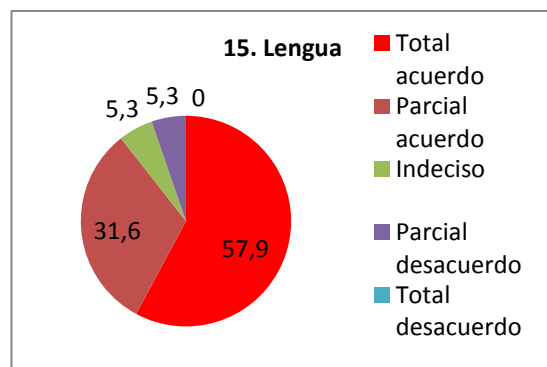
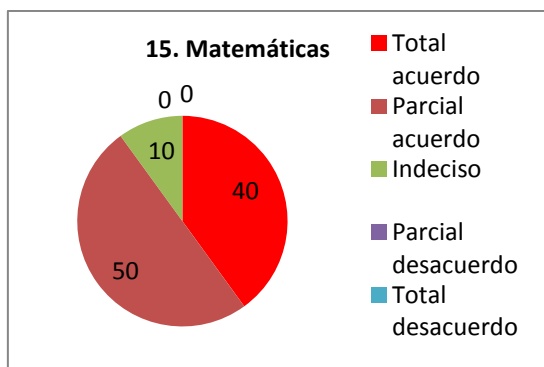


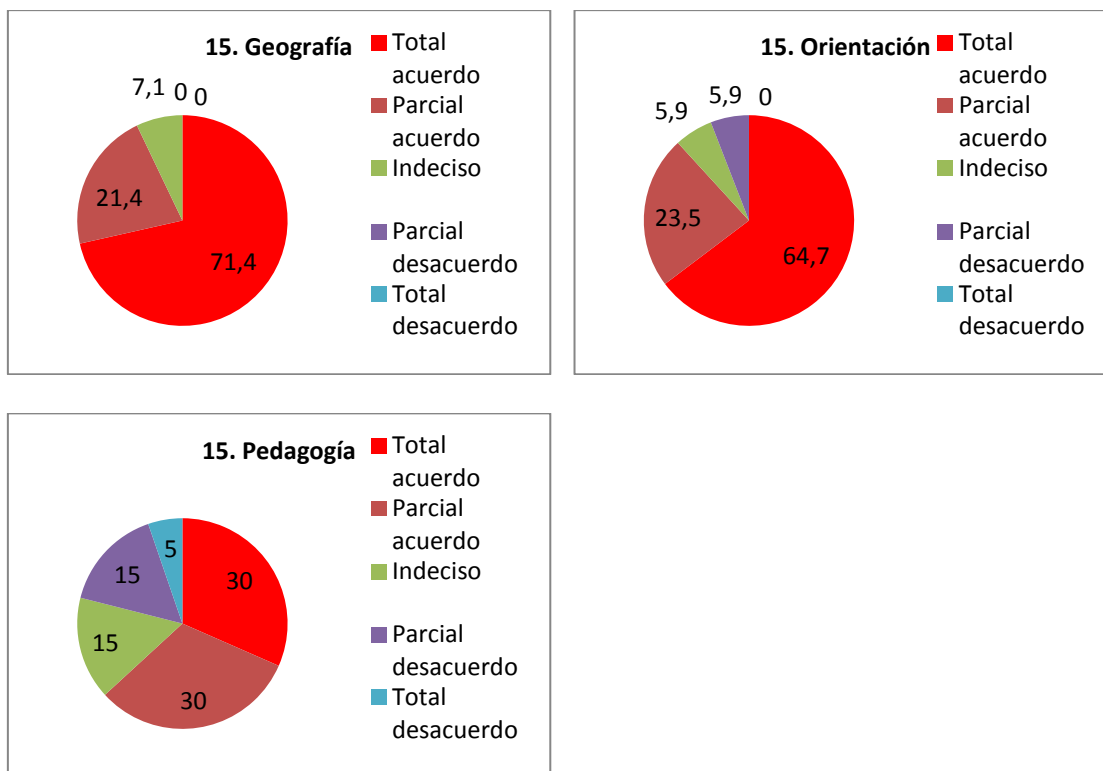
Gráfica 56: Comparación del ítem 14 entre las distintas especialidades.

15. Los niños viven la muerte o se relacionan con ella de manera distinta a los adultos

Especialidad que cursa		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Matemáticas	Indeciso/a	2	10,0	10,0	10,0
	Parcial acuerdo	10	50,0	50,0	60,0
	Total acuerdo	8	40,0	40,0	100,0
	Total	20	100,0	100,0	

Lengua	Válidos	Parcial desacuerdo	1	5,3	5,3	5,3
		Indeciso/a	1	5,3	5,3	10,5
		Parcial acuerdo	6	31,6	31,6	42,1
		Total acuerdo	11	57,9	57,9	100,0
		Total	19	100,0	100,0	
Geografía	Válidos	Indeciso/a	1	7,1	7,1	7,1
		Parcial acuerdo	3	21,4	21,4	28,6
		Total acuerdo	10	71,4	71,4	100,0
		Total	14	100,0	100,0	
		Parcial desacuerdo	1	5,9	5,9	5,9
Orientación	Válidos	Indeciso/a	1	5,9	5,9	11,8
		Parcial acuerdo	4	23,5	23,5	35,3
		Total acuerdo	11	64,7	64,7	100,0
		Total	17	100,0	100,0	
		Total desacuerdo	1	5,0	5,3	5,3
5ºPedagogía	Válidos	Parcial desacuerdo	3	15,0	15,8	21,1
		Indeciso/a	3	15,0	15,8	36,8
		Parcial acuerdo	6	30,0	31,6	68,4
		Total acuerdo	6	30,0	31,6	100,0
		Total	19	95,0	100,0	
	Perdidos	9	1	5,0		
	Total		20	100,0		

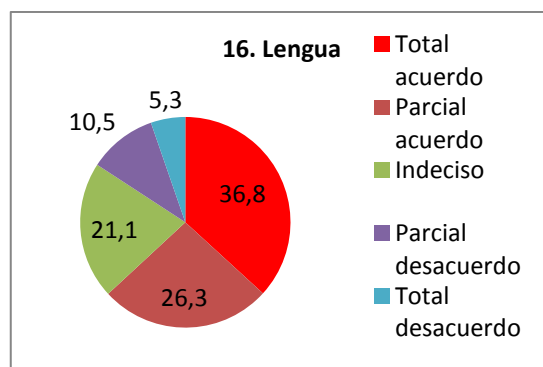
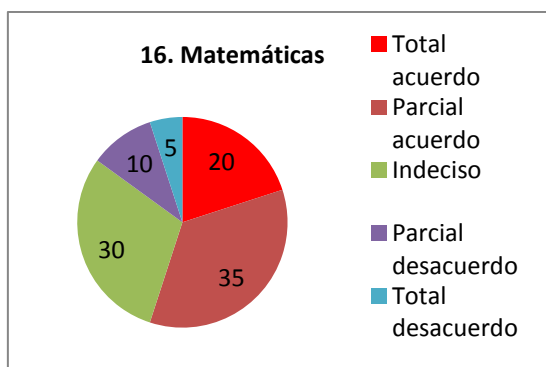


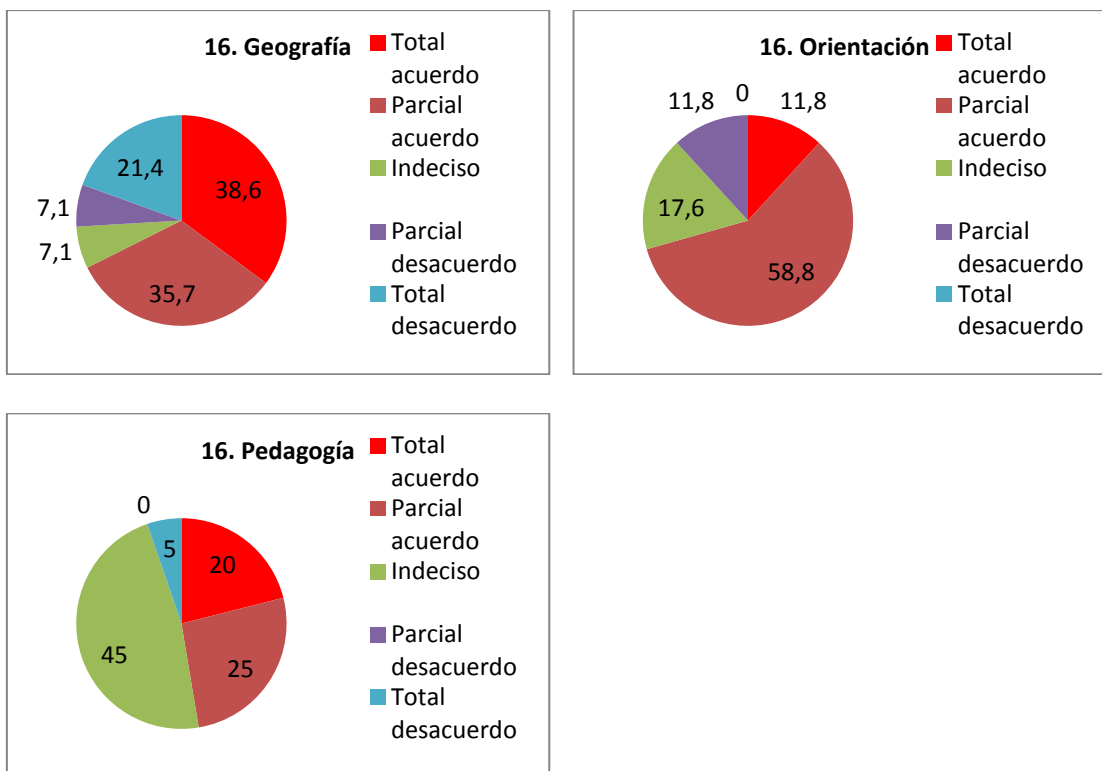


Gráfica 57: Comparación del ítem 15 entre las distintas especialidades.

16. Los ocultamientos o mentiras respecto a la muerte en los niños afecta a su desarrollo y a su percepción de la vida					
Especialidad que cursa			Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido
					Porcentaje acumulado
Matemáticas	Válidos	Total desacuerdo	1	5,0	5,0
		Parcial desacuerdo	2	10,0	15,0
		Indeciso/a	6	30,0	45,0

Lengua	Válidos	Parcial acuerdo	7	35,0	35,0	80,0
		Total acuerdo	4	20,0	20,0	100,0
		Total	20	100,0	100,0	
		Total desacuerdo	1	5,3	5,3	5,3
		Parcial desacuerdo	2	10,5	10,5	15,8
		Indeciso/a	4	21,1	21,1	36,8
		Parcial acuerdo	5	26,3	26,3	63,2
		Total acuerdo	7	36,8	36,8	100,0
		Total	19	100,0	100,0	
		Total desacuerdo	3	21,4	21,4	21,4
Geografía	Válidos	Parcial desacuerdo	1	7,1	7,1	28,6
		Indeciso/a	1	7,1	7,1	35,7
		Parcial acuerdo	5	35,7	35,7	71,4
		Total acuerdo	4	28,6	28,6	100,0
		Total	14	100,0	100,0	
Orientación	Válidos	Parcial desacuerdo	2	11,8	11,8	11,8
		Indeciso/a	3	17,6	17,6	29,4
		Parcial acuerdo	10	58,8	58,8	88,2
		Total acuerdo	2	11,8	11,8	100,0
		Total	17	100,0	100,0	
5ºPedagogía	Válidos	Total desacuerdo	1	5,0	5,3	5,3
		Indeciso/a	9	45,0	47,4	52,6
		Parcial acuerdo	5	25,0	26,3	78,9
		Total acuerdo	4	20,0	21,1	100,0
	Total	19	95,0	100,0		
	Perdidos	9	1	5,0		
	Total	20	100,0			

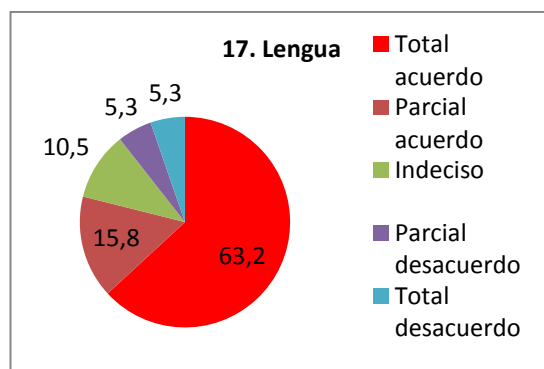
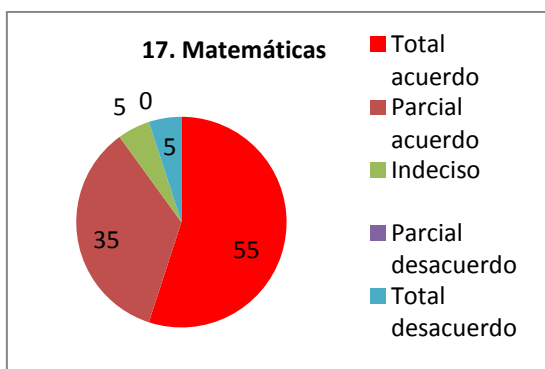


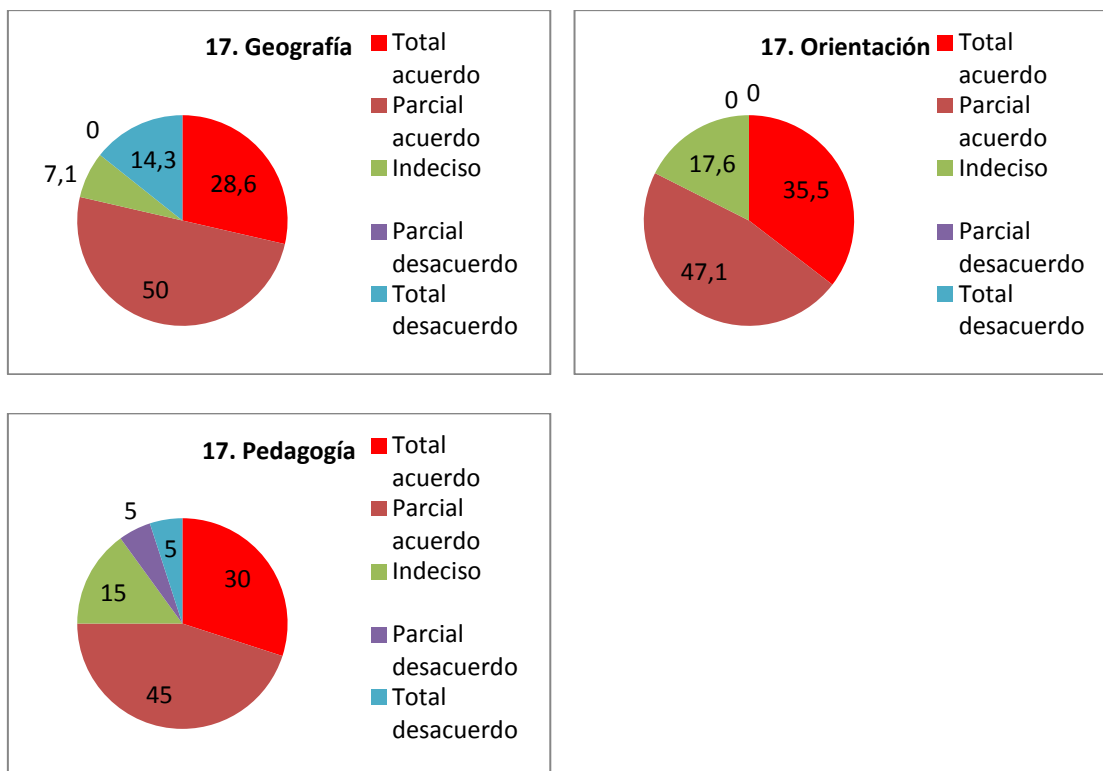


Gráfica 58: Comparación del ítem 16 entre las distintas especialidades.

17. Ser conscientes de nuestra finitud nos hace valorar las pequeñas cosas del día a día					
Especialidad que cursa		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Matemáticas	Total desacuerdo	1	5,0	5,0	5,0
	Indeciso/a	1	5,0	5,0	10,0
	Parcial acuerdo	7	35,0	35,0	45,0
	Total acuerdo	11	55,0	55,0	100,0
Válidos					

Lengua	Válidos	Total	20	100,0	100,0	
		Total desacuerdo	1	5,3	5,3	5,3
		Parcial desacuerdo	1	5,3	5,3	10,5
		Indeciso/a	2	10,5	10,5	21,1
		Parcial acuerdo	3	15,8	15,8	36,8
		Total acuerdo	12	63,2	63,2	100,0
Geografía	Válidos	Total	19	100,0	100,0	
		Total desacuerdo	2	14,3	14,3	14,3
		Indeciso/a	1	7,1	7,1	21,4
		Parcial acuerdo	7	50,0	50,0	71,4
Orientación	Válidos	Total acuerdo	4	28,6	28,6	100,0
		Total	14	100,0	100,0	
		Indeciso/a	3	17,6	17,6	17,6
		Parcial acuerdo	8	47,1	47,1	64,7
5ºPedagogía	Válidos	Total acuerdo	6	35,3	35,3	100,0
		Total	17	100,0	100,0	
		Total desacuerdo	1	5,0	5,0	5,0
		Parcial desacuerdo	1	5,0	5,0	10,0
		Indeciso/a	3	15,0	15,0	25,0
		Parcial acuerdo	9	45,0	45,0	70,0
		Total acuerdo	6	30,0	30,0	100,0
		Total	20	100,0	100,0	



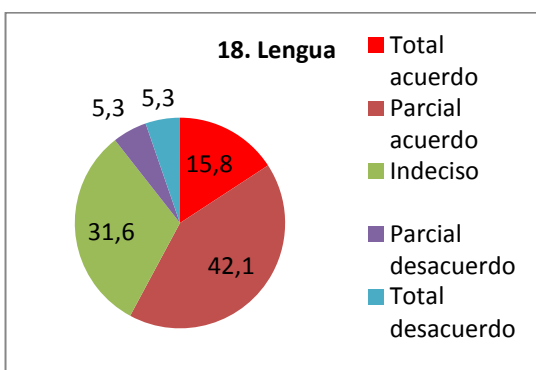
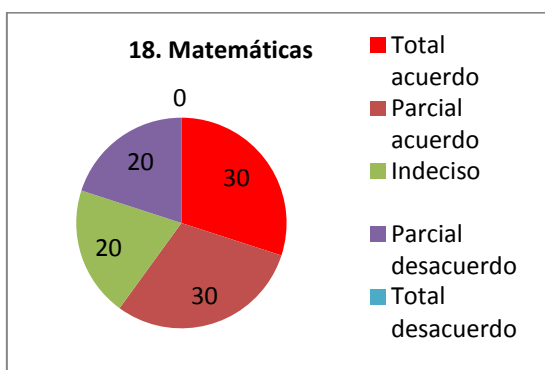


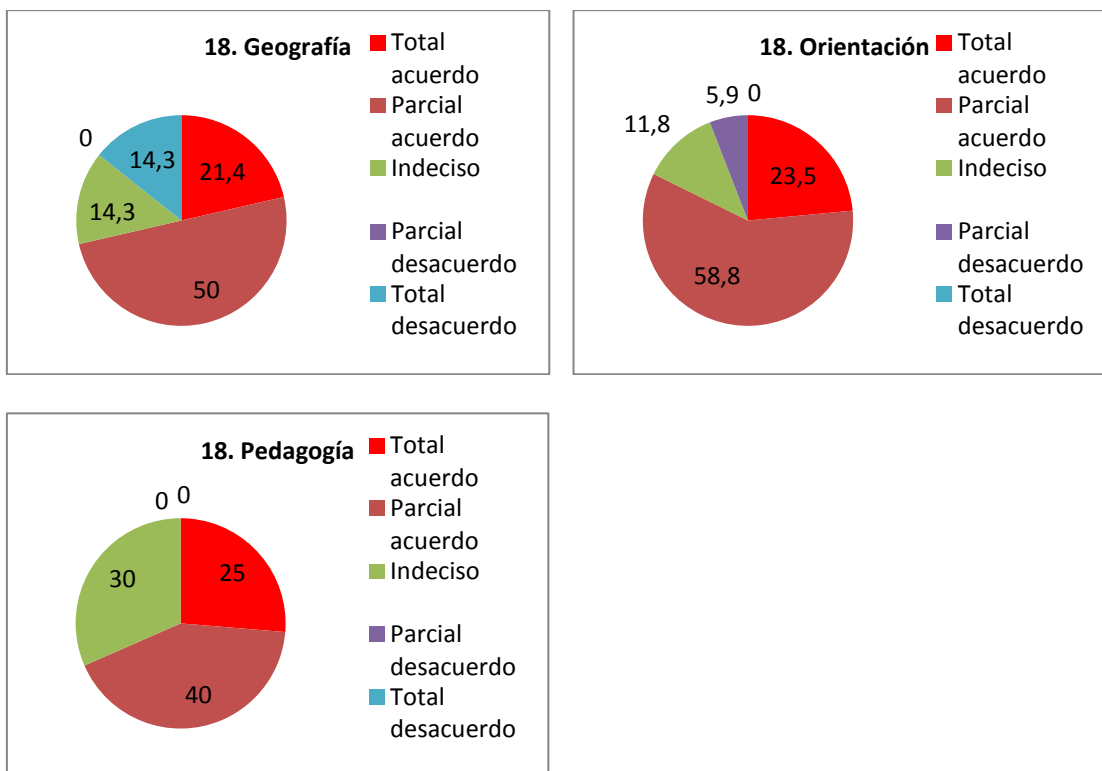
Gráfica 59: Comparación del ítem 17 entre las distintas especialidades.

18. Las competencias relacionadas con el afrontamiento de la pérdida deben ser atendidas desde la infancia

Especialidad que cursa			Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Matemáticas	Válidos	Parcial desacuerdo	4	20,0	20,0	20,0
		Indeciso/a	4	20,0	20,0	40,0
		Parcial acuerdo	6	30,0	30,0	70,0

Lengua	Válidos	Total acuerdo	6	30,0	30,0	100,0
		Total	20	100,0	100,0	
		Total desacuerdo	1	5,3	5,3	5,3
		Parcial desacuerdo	1	5,3	5,3	10,5
		Indeciso/a	6	31,6	31,6	42,1
		Parcial acuerdo	8	42,1	42,1	84,2
		Total acuerdo	3	15,8	15,8	100,0
		Total	19	100,0	100,0	
		Total desacuerdo	2	14,3	14,3	14,3
		Indeciso/a	2	14,3	14,3	28,6
Geografía	Válidos	Parcial acuerdo	7	50,0	50,0	78,6
		Total acuerdo	3	21,4	21,4	100,0
		Total	14	100,0	100,0	
		Parcial desacuerdo	1	5,9	5,9	5,9
		Indeciso/a	2	11,8	11,8	17,6
Orientación	Válidos	Parcial acuerdo	10	58,8	58,8	76,5
		Total acuerdo	4	23,5	23,5	100,0
		Total	17	100,0	100,0	
		Indeciso/a	6	30,0	31,6	31,6
		Parcial acuerdo	8	40,0	42,1	73,7
5ºPedagogía	Válidos	Total acuerdo	5	25,0	26,3	100,0
		Total	19	95,0	100,0	
		Perdidos	9	1	5,0	
		Total	20	100,0		



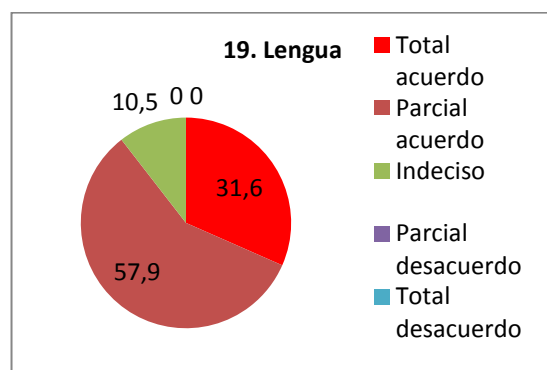
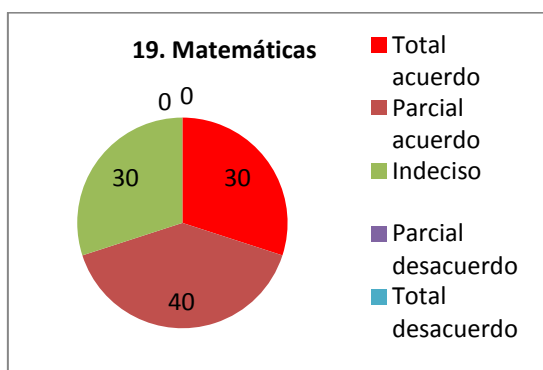


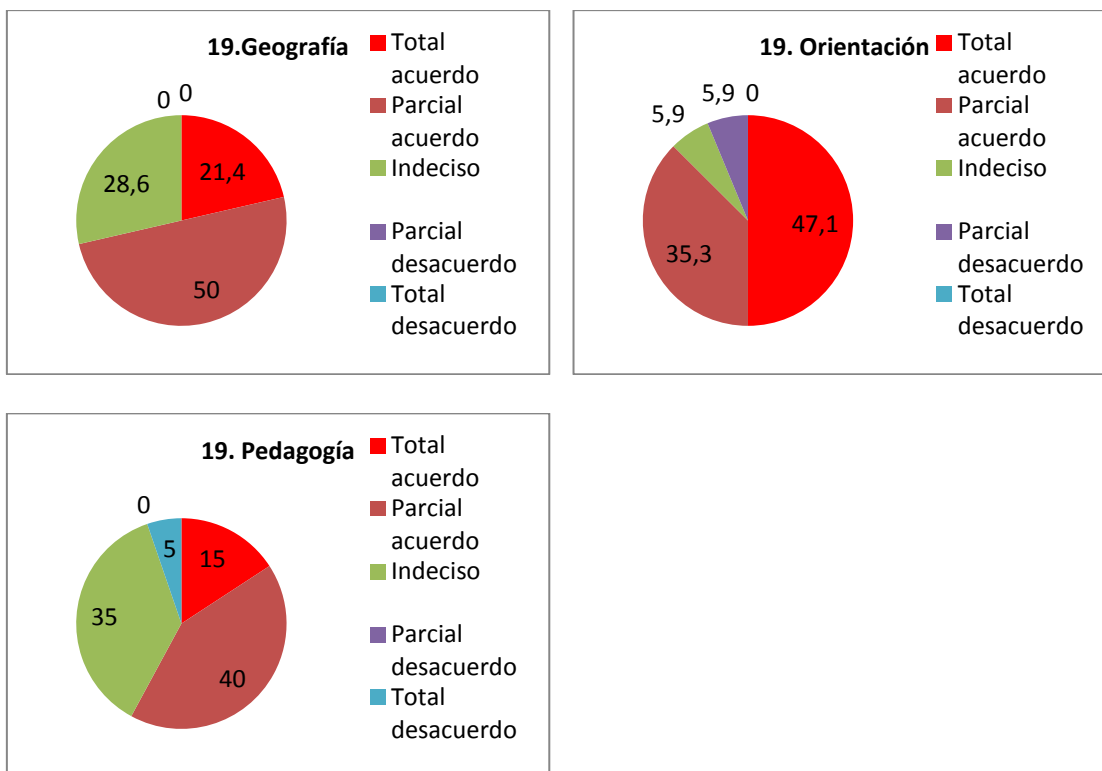
Gráfica 60: Comparación del ítem 18 entre las distintas especialidades.

19. El afrontamiento de la muerte y la elaboración del duelo deben ser tratadas sólo cuando acontezcan

Especialidad que cursa			Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Matemáticas	Válidos	Indeciso/a	6	30,0	30,0	30,0
		Parcial acuerdo	8	40,0	40,0	70,0
		Total acuerdo	6	30,0	30,0	100,0
		Total	20	100,0	100,0	

Lengua	Válidos	Indeciso/a	2	10,5	10,5	10,5
		Parcial acuerdo	11	57,9	57,9	68,4
		Total acuerdo	6	31,6	31,6	100,0
		Total	19	100,0	100,0	
Geografía	Válidos	Indeciso/a	4	28,6	28,6	28,6
		Parcial acuerdo	7	50,0	50,0	78,6
		Total acuerdo	3	21,4	21,4	100,0
		Total	14	100,0	100,0	
Orientación	Válidos	Parcial desacuerdo	1	5,9	6,3	6,3
		Indeciso/a	1	5,9	6,3	12,5
		Parcial acuerdo	6	35,3	37,5	50,0
		Total acuerdo	8	47,1	50,0	100,0
	Perdidos	Total	16	94,1	100,0	
			1	5,9		
		Total	17	100,0		
		Total desacuerdo	1	5,0	5,3	5,3
5ºPedagogía	Válidos	Indeciso/a	7	35,0	36,8	42,1
		Parcial acuerdo	8	40,0	42,1	84,2
		Total acuerdo	3	15,0	15,8	100,0
		Total	19	95,0	100,0	
	Perdidos	9	1	5,0		
	Total		20	100,0		



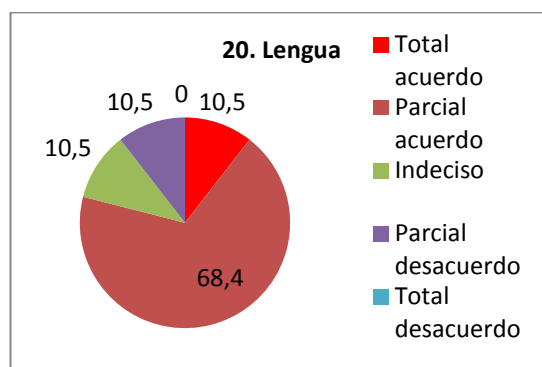
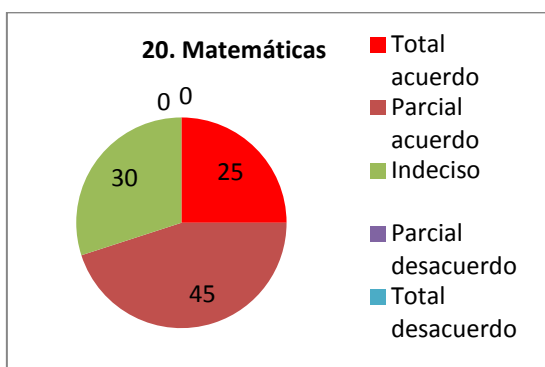


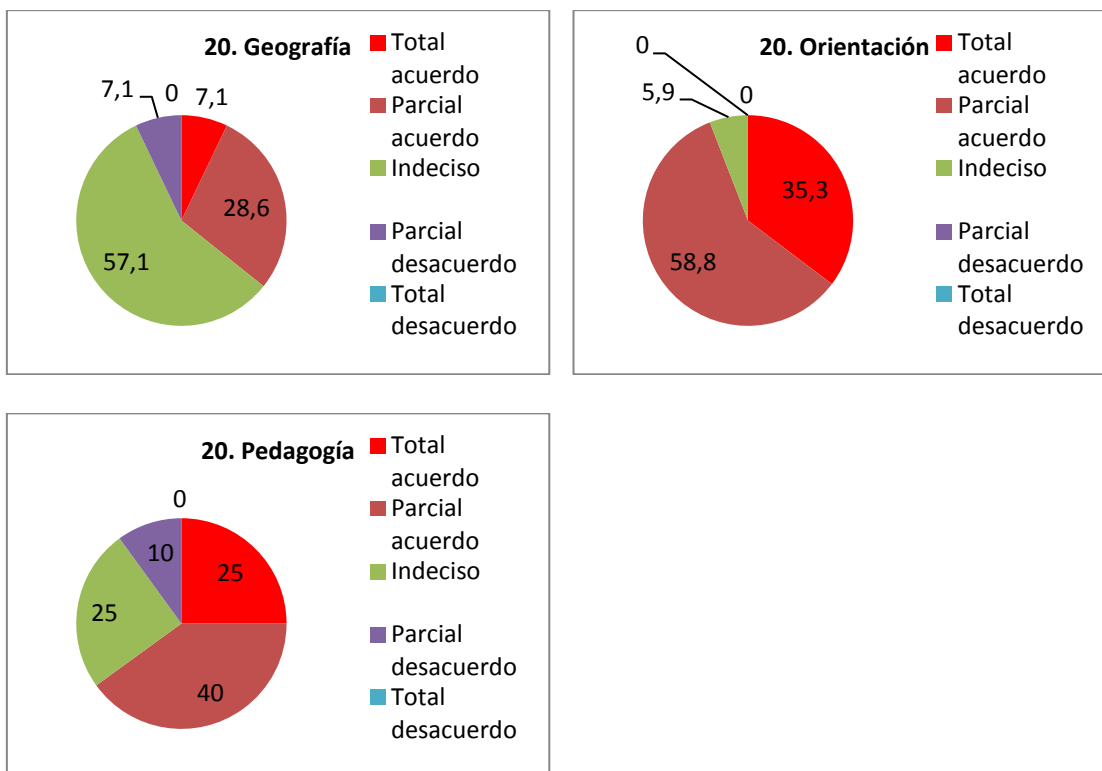
Gráfica 61: Comparación del ítem 19 entre las distintas especialidades.

20. El afrontamiento de la muerte y el duelo debe ser tratado en la educación formal a nivel preventivo

Especialidad que cursa			Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Matemáticas	Válidos	Indeciso/a	6	30,0	30,0	30,0
		Parcial acuerdo	9	45,0	45,0	75,0
		Total acuerdo	5	25,0	25,0	100,0

Lengua	Válidos	Total	20	100,0	100,0	
		Parcial desacuerdo	2	10,5	10,5	10,5
		Indeciso/a	2	10,5	10,5	21,1
		Parcial acuerdo	13	68,4	68,4	89,5
		Total acuerdo	2	10,5	10,5	100,0
Geografía	Válidos	Total	19	100,0	100,0	
		Parcial desacuerdo	1	7,1	7,1	7,1
		Indeciso/a	8	57,1	57,1	64,3
		Parcial acuerdo	4	28,6	28,6	92,9
		Total acuerdo	1	7,1	7,1	100,0
Orientación	Válidos	Total	14	100,0	100,0	
		Indeciso/a	1	5,9	5,9	5,9
		Parcial acuerdo	10	58,8	58,8	64,7
		Total acuerdo	6	35,3	35,3	100,0
5ºPedagogía	Válidos	Total	17	100,0	100,0	
		Parcial desacuerdo	2	10,0	10,0	10,0
		Indeciso/a	5	25,0	25,0	35,0
		Parcial acuerdo	8	40,0	40,0	75,0
		Total acuerdo	5	25,0	25,0	100,0
		Total	20	100,0	100,0	



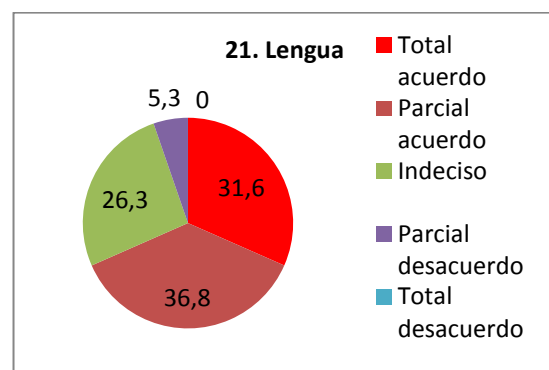
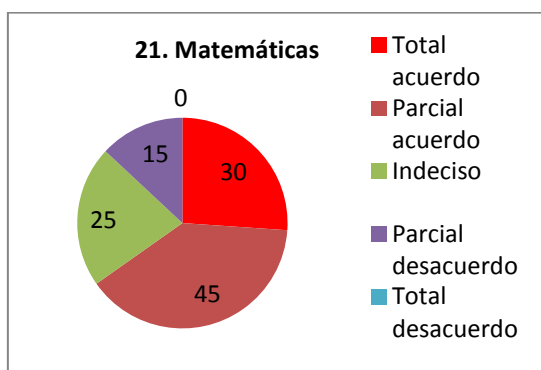


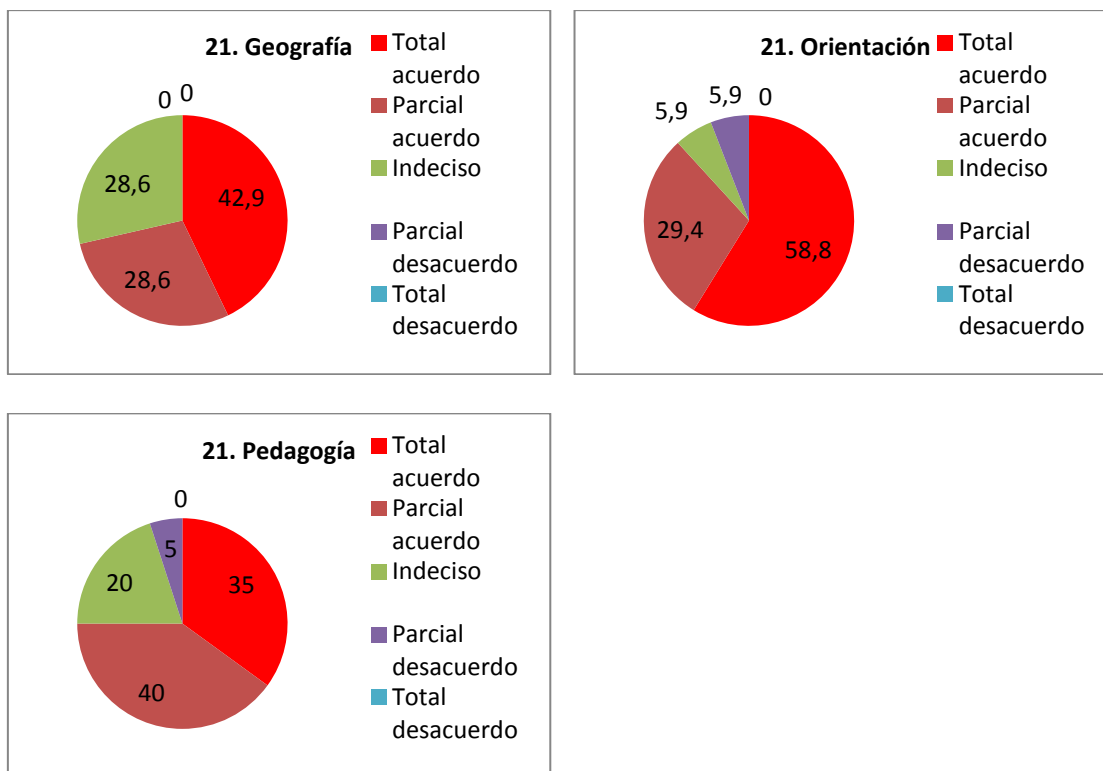
Gráfica 62: Comparación del ítem 20 entre las distintas especialidades.

21. El afrontamiento de la muerte y el duelo debe ser tratado en la educación formal a nivel paliativo

Especialidad que cursa		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Matemáticas	Indeciso/a	6	30,0	30,0	30,0
	Parcial acuerdo	9	45,0	45,0	75,0
	Total acuerdo	5	25,0	25,0	100,0
	Total	20	100,0	100,0	

Lengua	Válidos	Parcial desacuerdo	1	5,3	5,3	5,3
		Indeciso/a	5	26,3	26,3	31,6
		Parcial acuerdo	7	36,8	36,8	68,4
		Total acuerdo	6	31,6	31,6	100,0
		Total	19	100,0	100,0	
Geografía	Válidos	Indeciso/a	4	28,6	28,6	28,6
		Parcial acuerdo	4	28,6	28,6	57,1
		Total acuerdo	6	42,9	42,9	100,0
		Total	14	100,0	100,0	
Orientación	Válidos	Parcial desacuerdo	1	5,9	5,9	5,9
		Indeciso/a	1	5,9	5,9	11,8
		Parcial acuerdo	5	29,4	29,4	41,2
		Total acuerdo	10	58,8	58,8	100,0
		Total	17	100,0	100,0	
5ºPedagogía	Válidos	Parcial desacuerdo	1	5,0	5,0	5,0
		Indeciso/a	4	20,0	20,0	25,0
		Parcial acuerdo	8	40,0	40,0	65,0
		Total acuerdo	7	35,0	35,0	100,0
		Total	20	100,0	100,0	



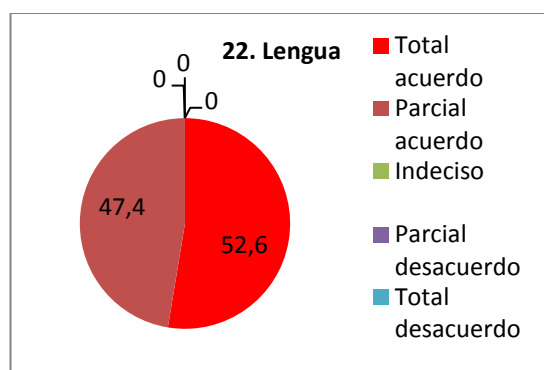
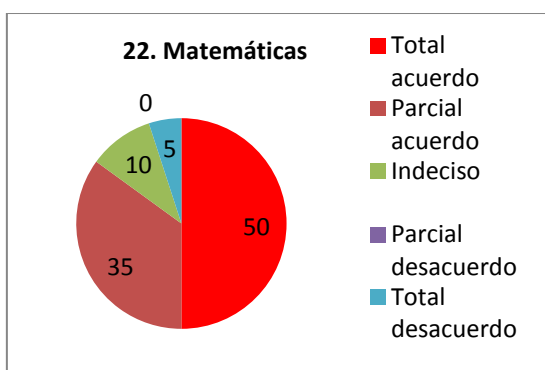


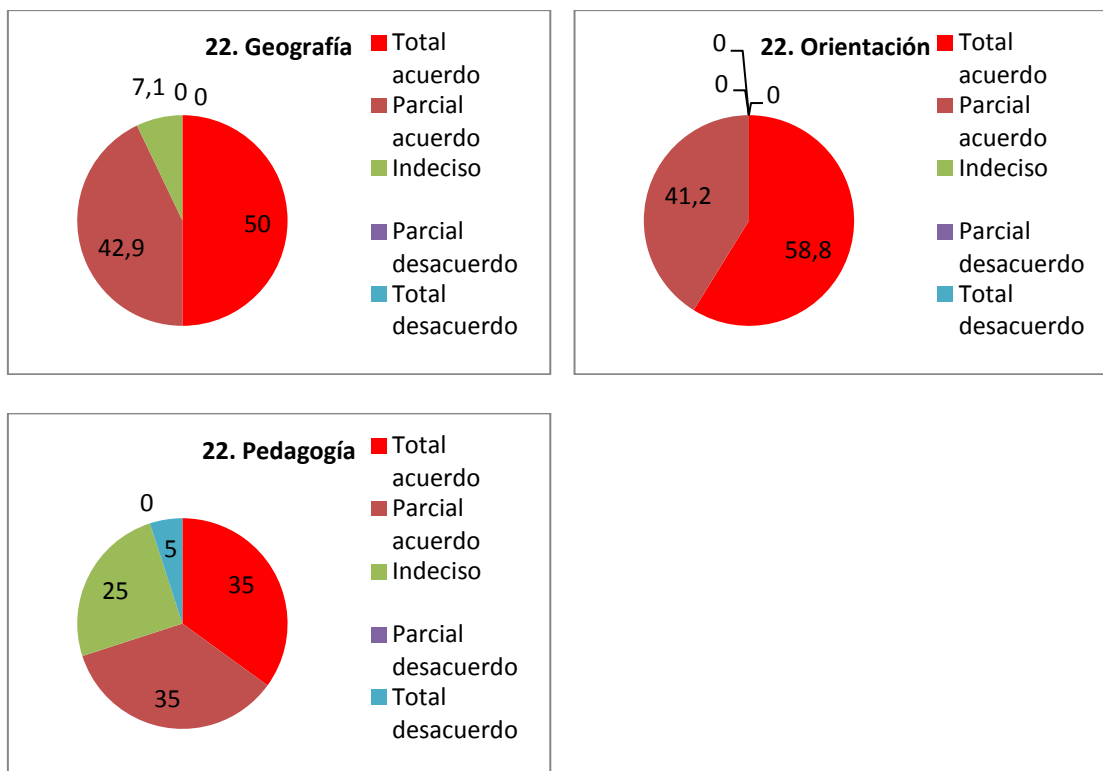
Gráfica 63: Comparación del ítem 21 entre las distintas especialidades.

22. Las experiencias de pérdida significativa y su afrontamiento influyen en el desarrollo de la identidad personal

Especialidad que cursa		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Matemáticas	Total desacuerdo	1	5,0	5,0	5,0
	Indeciso/a	2	10,0	10,0	15,0
	Parcial acuerdo	7	35,0	35,0	50,0
	Total acuerdo	10	50,0	50,0	100,0
Válidos					

Lengua	Válidos	Total	20	100,0	100,0	
		Parcial acuerdo	9	47,4	47,4	47,4
		Total acuerdo	10	52,6	52,6	100,0
		Total	19	100,0	100,0	
Geografía	Válidos	Indeciso/a	1	7,1	7,1	7,1
		Parcial acuerdo	6	42,9	42,9	50,0
		Total acuerdo	7	50,0	50,0	100,0
		Total	14	100,0	100,0	
Orientación	Válidos	Parcial acuerdo	7	41,2	41,2	41,2
		Total acuerdo	10	58,8	58,8	100,0
		Total	17	100,0	100,0	
		Total desacuerdo	1	5,0	5,0	5,0
5ºPedagogía	Válidos	Indeciso/a	5	25,0	25,0	30,0
		Parcial acuerdo	7	35,0	35,0	65,0
		Total acuerdo	7	35,0	35,0	100,0
		Total	20	100,0	100,0	



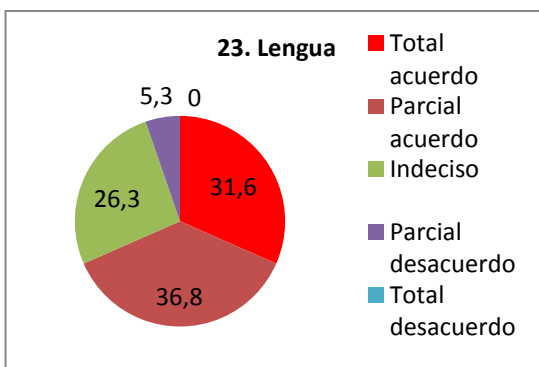
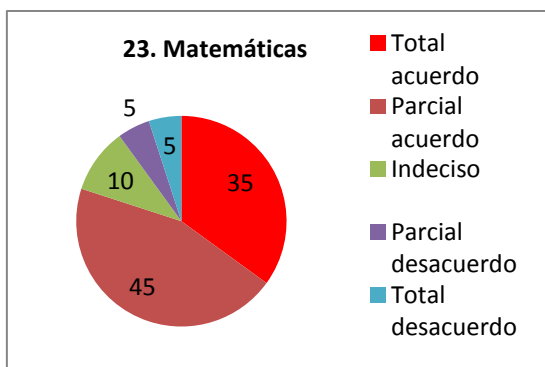


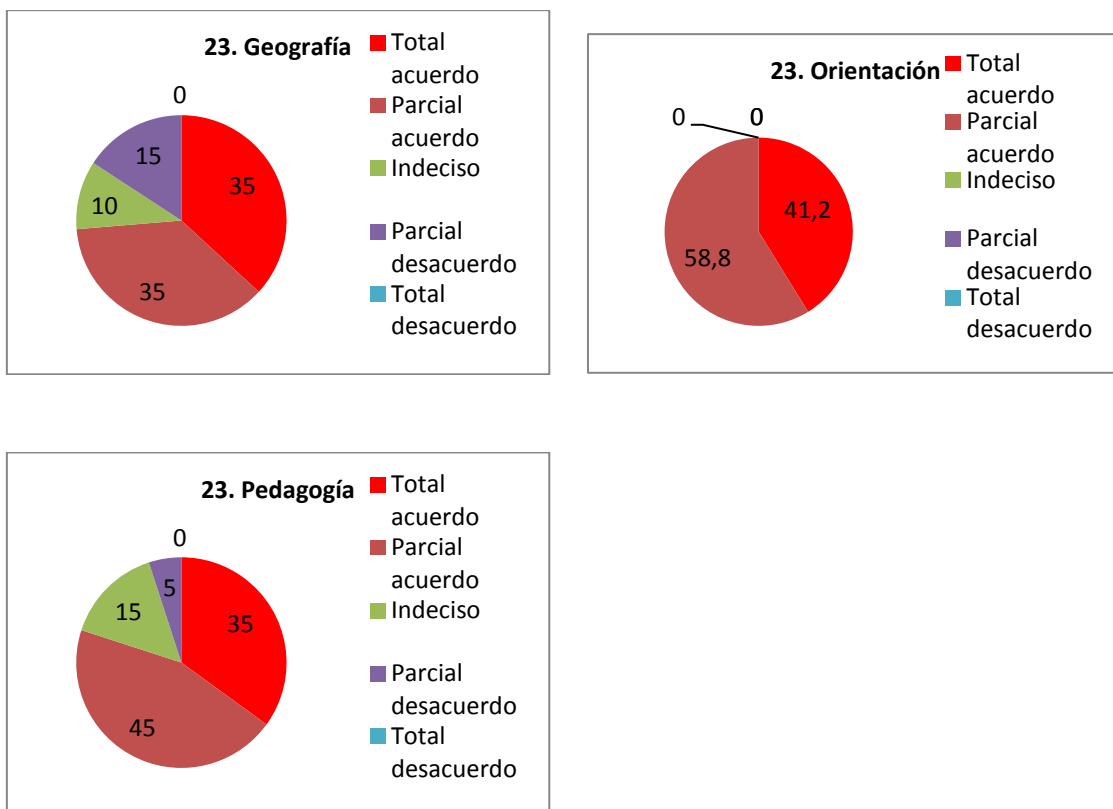
Gráfica 64: Comparación del ítem 22 entre las distintas especialidades.

Bloque “Normalización de la muerte en la escuela”

23. El tema de la muerte y el duelo debe tratarse en el ámbito escolar en coordinación con las familias					
Especialidad que cursa			Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido
					Porcentaje acumulado
Matemáticas	Válidos	Total desacuerdo	1	5,0	5,0
		Parcial desacuerdo	1	5,0	10,0

Lengua	Válidos	Indeciso/a	2	10,0	10,0	20,0
		Parcial acuerdo	9	45,0	45,0	65,0
		Total acuerdo	7	35,0	35,0	100,0
		Total	20	100,0	100,0	
		Parcial desacuerdo	1	5,3	5,3	5,3
		Indeciso/a	5	26,3	26,3	31,6
		Parcial acuerdo	7	36,8	36,8	68,4
		Total acuerdo	6	31,6	31,6	100,0
		Total	19	100,0	100,0	
		Parcial desacuerdo	1	7,1	7,1	7,1
Geografía	Válidos	Indeciso/a	1	7,1	7,1	14,3
		Parcial acuerdo	8	57,1	57,1	71,4
		Total acuerdo	4	28,6	28,6	100,0
		Total	14	100,0	100,0	
Orientación	Válidos	Parcial acuerdo	10	58,8	58,8	58,8
		Total acuerdo	7	41,2	41,2	100,0
		Total	17	100,0	100,0	
		Parcial desacuerdo	1	5,0	5,0	5,0
5ºPedagogía	Válidos	Indeciso/a	3	15,0	15,0	20,0
		Parcial acuerdo	9	45,0	45,0	65,0
		Total acuerdo	7	35,0	35,0	100,0
		Total	20	100,0	100,0	

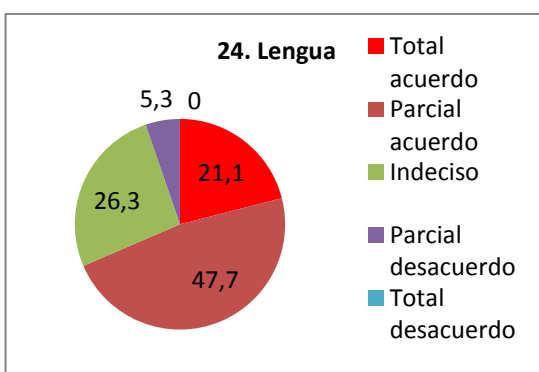
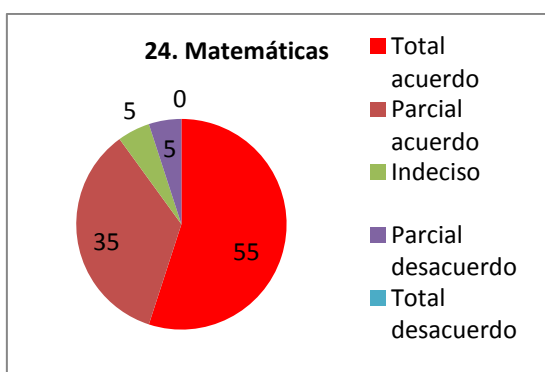


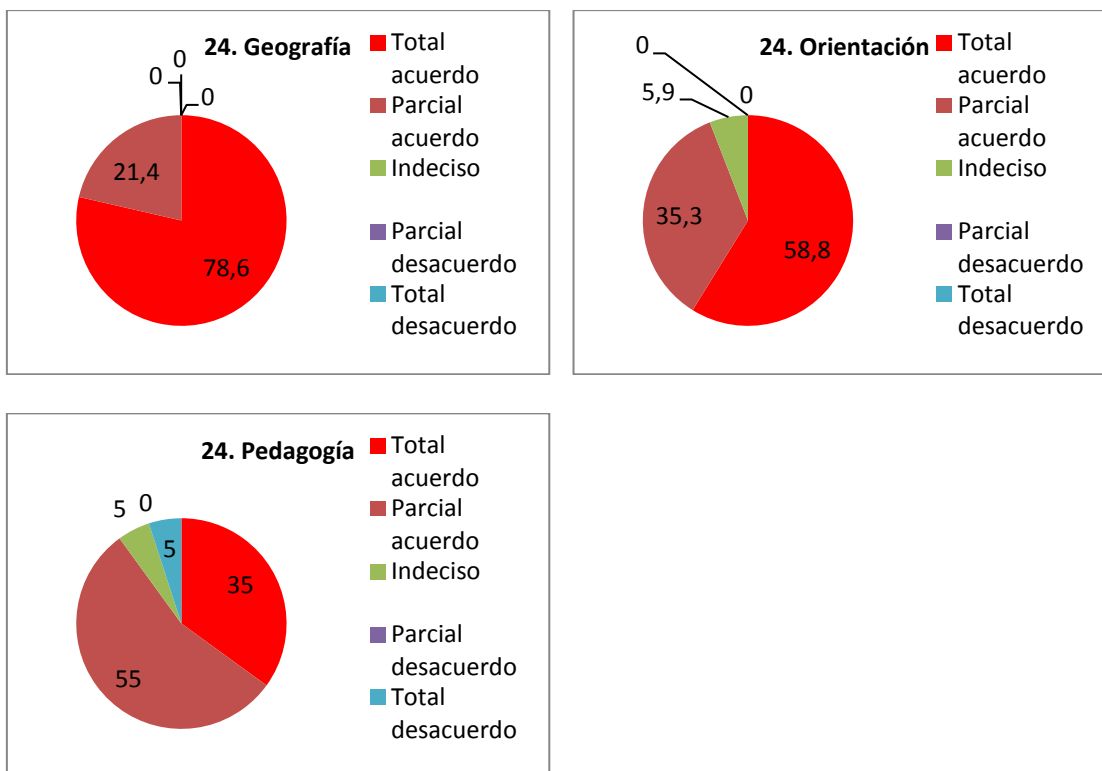


Gráfica 65: Comparación del ítem 23 entre las distintas especialidades.

24. El tema de la muerte y el duelo no se trabajan habitualmente en los centros educativos					
Especialidad que cursa		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Matemáticas	Total desacuerdo	1	5,0	5,0	5,0
	Parcial desacuerdo	1	5,0	5,0	10,0
	Parcial acuerdo	7	35,0	35,0	45,0
	Total acuerdo	11	55,0	55,0	100,0
Válidos					

Lengua	Válidos	Total	20	100,0	100,0	
		Parcial desacuerdo	1	5,3	5,3	5,3
		Indeciso/a	5	26,3	26,3	31,6
		Parcial acuerdo	9	47,4	47,4	78,9
		Total acuerdo	4	21,1	21,1	100,0
Geografía	Válidos	Total	19	100,0	100,0	
		Parcial acuerdo	3	21,4	21,4	21,4
		Total acuerdo	11	78,6	78,6	100,0
		Total	14	100,0	100,0	
Orientación	Válidos	Indeciso/a	1	5,9	5,9	5,9
		Parcial acuerdo	6	35,3	35,3	41,2
		Total acuerdo	10	58,8	58,8	100,0
		Total	17	100,0	100,0	
5ºPedagogía	Válidos	Total desacuerdo	1	5,0	5,0	5,0
		Indeciso/a	1	5,0	5,0	10,0
		Parcial acuerdo	11	55,0	55,0	65,0
		Total acuerdo	7	35,0	35,0	100,0
		Total	20	100,0	100,0	



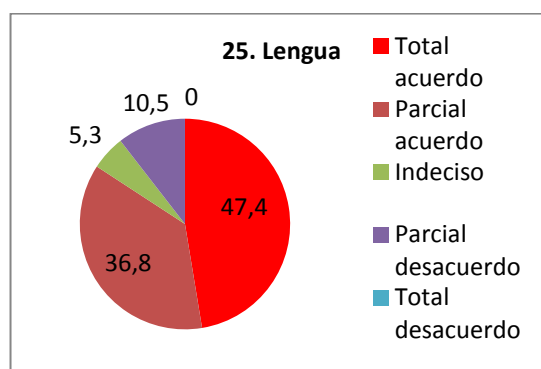
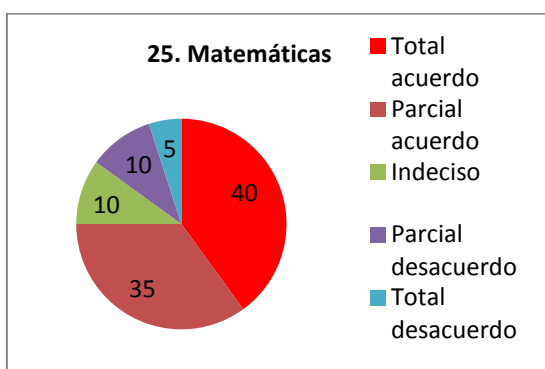


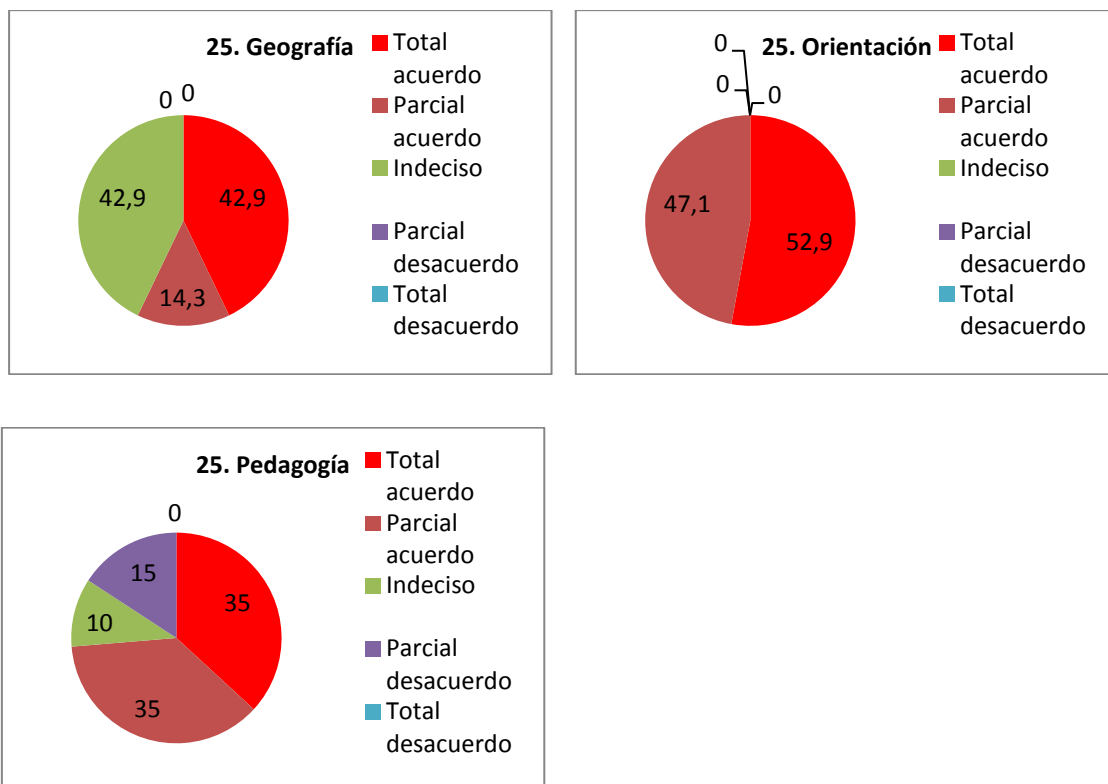
Gráfica 66: Comparación del ítem 24 entre las distintas especialidades.

25. El personal educativo no está preparado para atender las situaciones de afrontamiento de la muerte y duelo que acontecen en el aula

Especialidad que cursa		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Matemáticas	Total desacuerdo	1	5,0	5,0	5,0
	Parcial desacuerdo	2	10,0	10,0	15,0
	Indeciso/a	2	10,0	10,0	25,0
	Parcial acuerdo	7	35,0	35,0	60,0
Válidos					

Lengua	Válidos	Total acuerdo	8	40,0	40,0	100,0
		Total	20	100,0	100,0	
		Parcial desacuerdo	2	10,5	10,5	10,5
		Indeciso/a	1	5,3	5,3	15,8
		Parcial acuerdo	7	36,8	36,8	52,6
		Total acuerdo	9	47,4	47,4	100,0
		Total	19	100,0	100,0	
		Indeciso/a	6	42,9	42,9	42,9
		Parcial acuerdo	2	14,3	14,3	57,1
		Total acuerdo	6	42,9	42,9	100,0
Geografía	Válidos	Total	14	100,0	100,0	
		Parcial acuerdo	8	47,1	47,1	47,1
		Total acuerdo	9	52,9	52,9	100,0
		Total	17	100,0	100,0	
Orientación	Válidos	Parcial desacuerdo	1	5,0	5,3	5,3
		Indeciso/a	2	10,0	10,5	15,8
		Parcial acuerdo	7	35,0	36,8	52,6
		Total acuerdo	9	45,0	47,4	100,0
5ºPedagogía	Válidos	Total	19	95,0	100,0	
		Perdidos	9	1	5,0	
		Total	20	100,0		

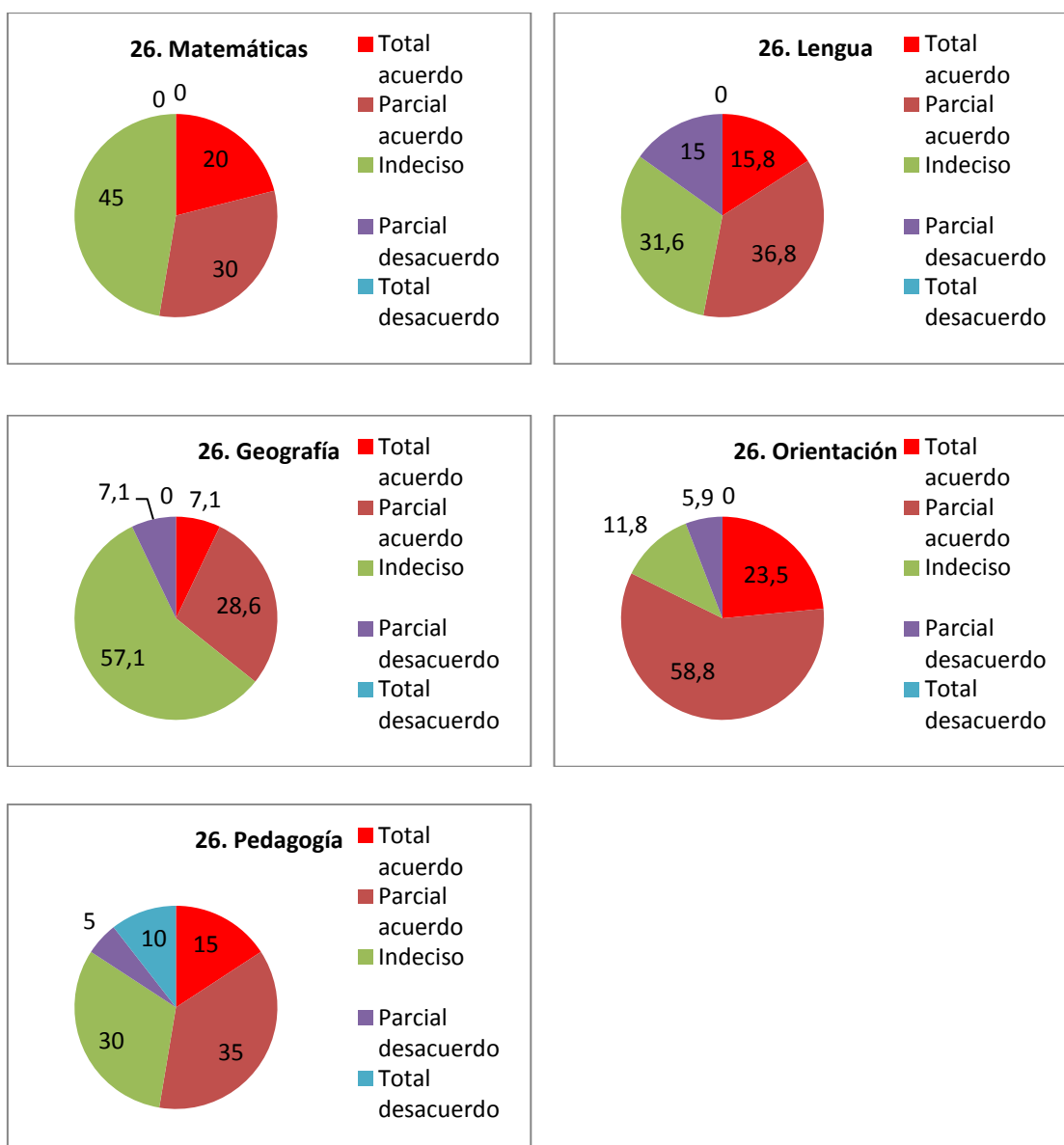




Gráfica 67: Comparación del ítem 25 entre las distintas especialidades.

26. El tratar el tema de la muerte en la educación formal no debe depender sólo de la iniciativa personal de cada profesor

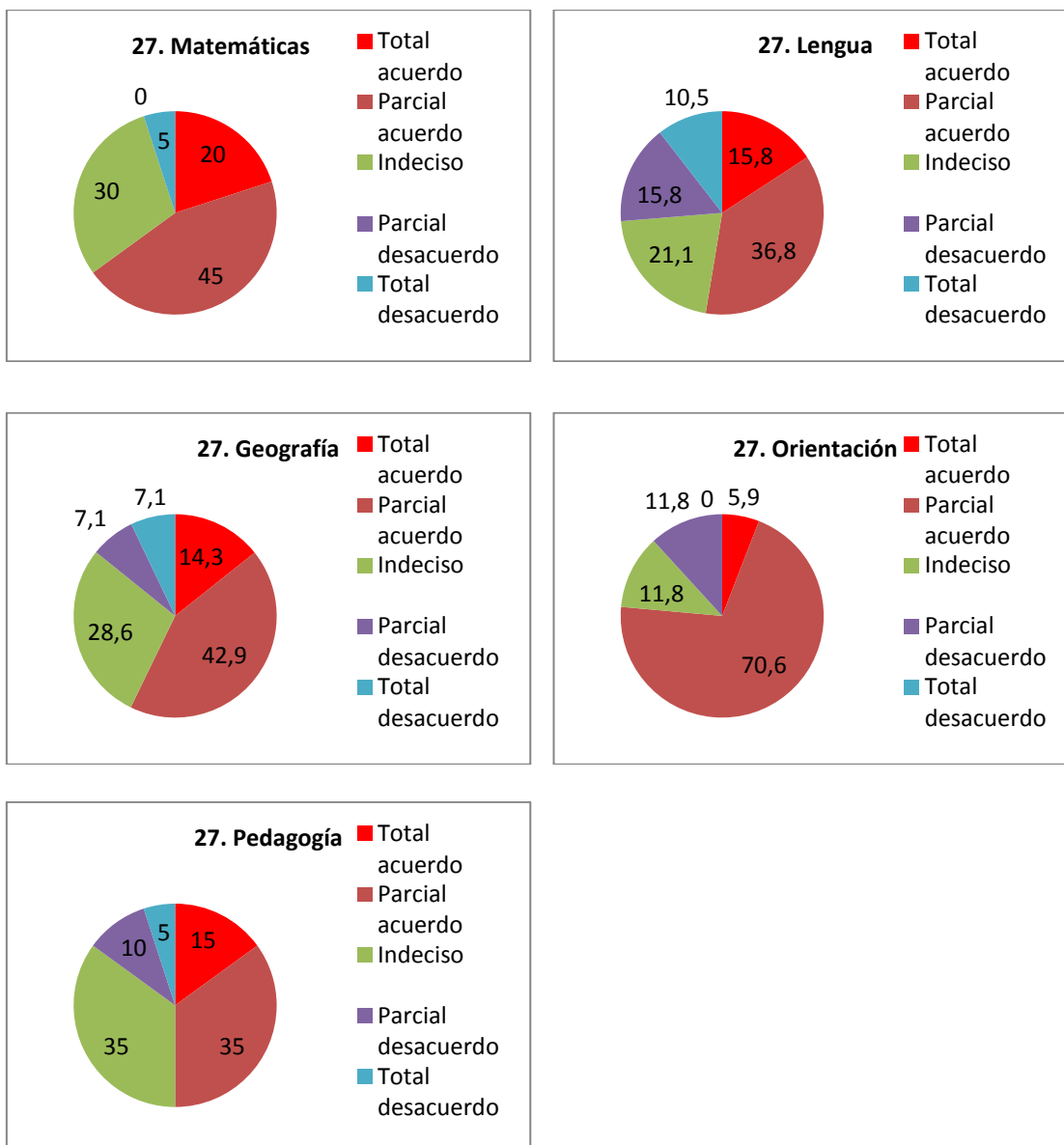
Especialidad que cursa			Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Matemáticas	Válidos	Indeciso/a	9	45,0	47,4	47,4
		Parcial acuerdo	6	30,0	31,6	78,9
		Total acuerdo	4	20,0	21,1	100,0
		Total	19	95,0	100,0	
	Perdidos	9	1	5,0		
	Total		20	100,0		
Lengua	Válidos	Total desacuerdo	1	5,3	5,3	5,3
		Parcial desacuerdo	2	10,5	10,5	15,8
		Indeciso/a	6	31,6	31,6	47,4
		Parcial acuerdo	7	36,8	36,8	84,2
	Total	Total acuerdo	3	15,8	15,8	100,0
		Total	19	100,0	100,0	
Geografía	Válidos	Parcial desacuerdo	1	7,1	7,1	7,1
		Indeciso/a	8	57,1	57,1	64,3
		Parcial acuerdo	4	28,6	28,6	92,9
		Total acuerdo	1	7,1	7,1	100,0
	Total	Total	14	100,0	100,0	
		Parcial desacuerdo	1	5,9	5,9	5,9
Orientación	Válidos	Indeciso/a	2	11,8	11,8	17,6
		Parcial acuerdo	10	58,8	58,8	76,5
		Total acuerdo	4	23,5	23,5	100,0
		Total	17	100,0	100,0	
	Total	Total desacuerdo	2	10,0	10,5	10,5
		Parcial desacuerdo	1	5,0	5,3	15,8
5ºPedagogía	Válidos	Indeciso/a	6	30,0	31,6	47,4
		Parcial acuerdo	7	35,0	36,8	84,2
		Total acuerdo	3	15,0	15,8	100,0
		Total	19	95,0	100,0	
	Perdidos	9	1	5,0		
	Total		20	100,0		



Gráfica 68: Comparación del ítem 26 entre las distintas especialidades.

27. El tratar el tema de la muerte en la educación formal debe estar consensuado y seguir unos criterios comunes

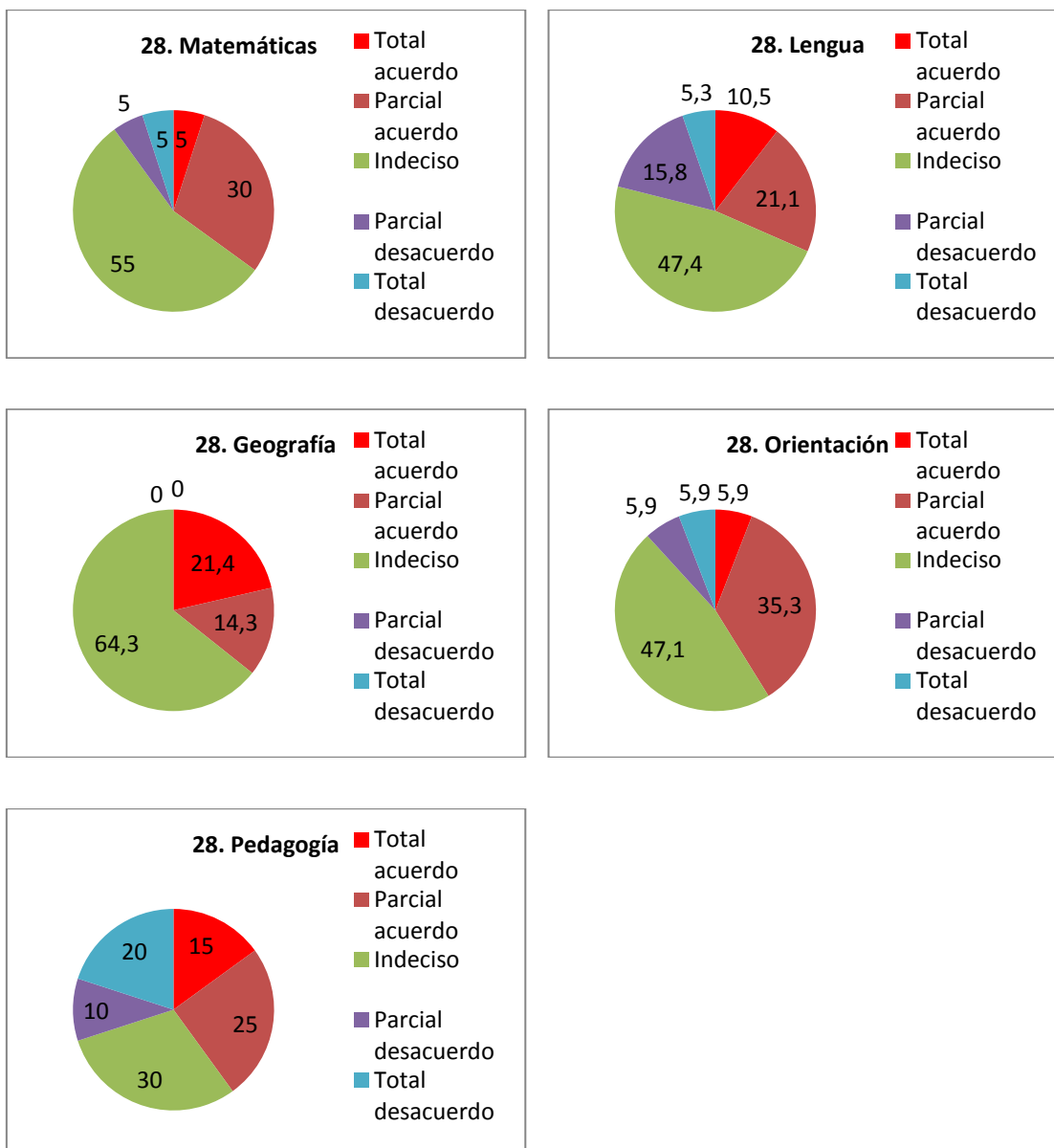
Especialidad que cursa			Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Matemáticas	Válidos	Total desacuerdo	1	5,0	5,0	5,0
		Indeciso/a	6	30,0	30,0	35,0
		Parcial acuerdo	9	45,0	45,0	80,0
		Total acuerdo	4	20,0	20,0	100,0
		Total	20	100,0	100,0	
Lengua	Válidos	Total desacuerdo	2	10,5	10,5	10,5
		Parcial desacuerdo	3	15,8	15,8	26,3
		Indeciso/a	4	21,1	21,1	47,4
		Parcial acuerdo	7	36,8	36,8	84,2
		Total acuerdo	3	15,8	15,8	100,0
Geografía	Válidos	Total	19	100,0	100,0	
		Total desacuerdo	1	7,1	7,1	7,1
		Parcial desacuerdo	1	7,1	7,1	14,3
		Indeciso/a	4	28,6	28,6	42,9
		Parcial acuerdo	6	42,9	42,9	85,7
Orientación	Válidos	Total acuerdo	2	14,3	14,3	100,0
		Total	14	100,0	100,0	
		Parcial desacuerdo	2	11,8	11,8	11,8
		Indeciso/a	2	11,8	11,8	23,5
		Parcial acuerdo	12	70,6	70,6	94,1
5ºPedagogía	Válidos	Total acuerdo	1	5,9	5,9	100,0
		Total	17	100,0	100,0	
		Total desacuerdo	1	5,0	5,0	5,0
		Parcial desacuerdo	2	10,0	10,0	15,0
		Indeciso/a	7	35,0	35,0	50,0
5ºPedagogía	Válidos	Parcial acuerdo	7	35,0	35,0	85,0
		Total acuerdo	3	15,0	15,0	100,0
		Total	20	100,0	100,0	



Gráfica 69: Comparación del ítem 27 entre las distintas especialidades.

28. El tema de la muerte forma parte del currículum oculto

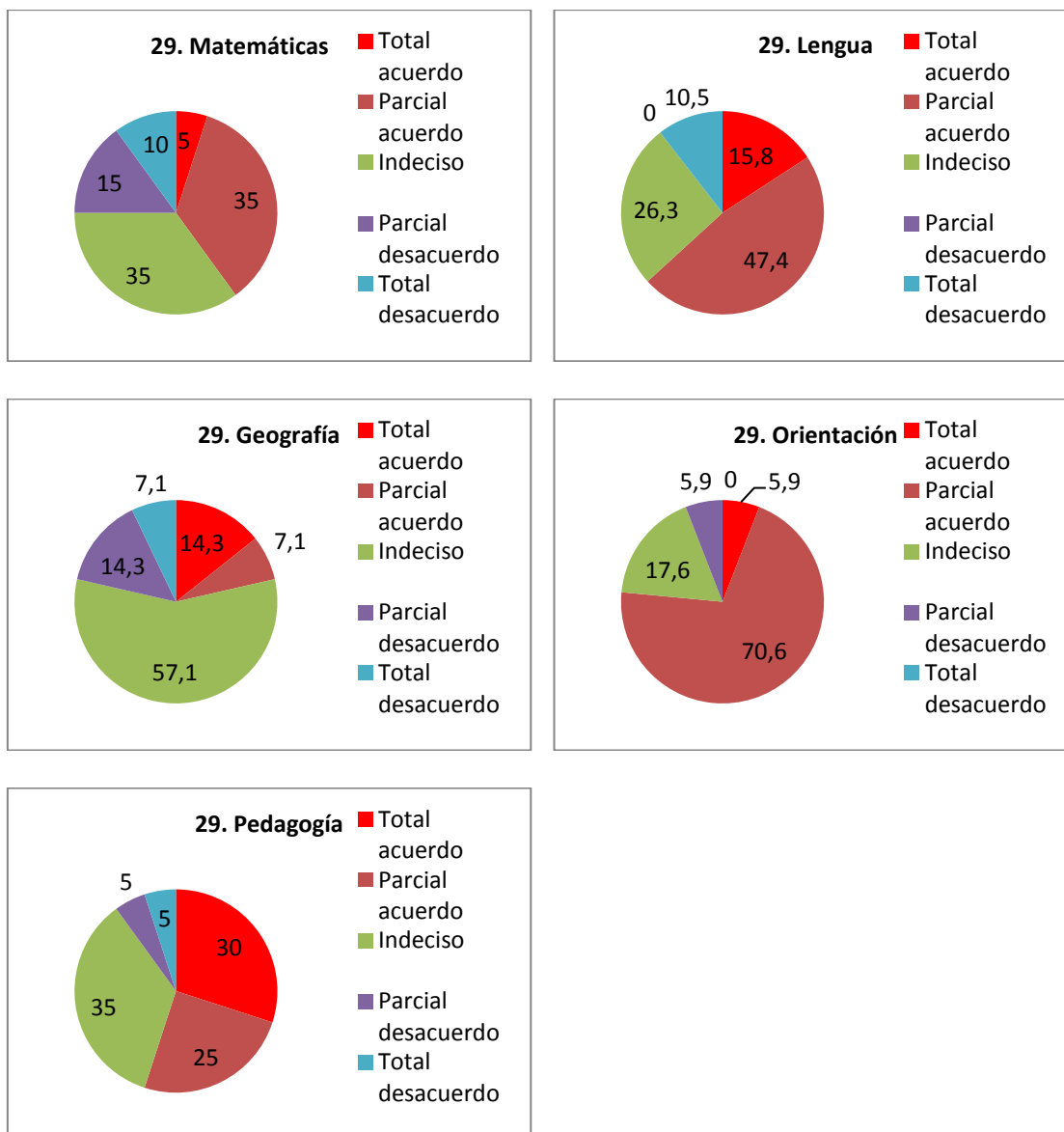
Especialidad que cursa			Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Matemáticas	Válidos	Total desacuerdo	1	5,0	5,0	5,0
		Parcial desacuerdo	1	5,0	5,0	10,0
		Indeciso/a	11	55,0	55,0	65,0
		Parcial acuerdo	6	30,0	30,0	95,0
		Total acuerdo	1	5,0	5,0	100,0
		Total	20	100,0	100,0	
		Total desacuerdo	1	5,3	5,3	5,3
Lengua	Válidos	Parcial desacuerdo	3	15,8	15,8	21,1
		Indeciso/a	9	47,4	47,4	68,4
		Parcial acuerdo	4	21,1	21,1	89,5
		Total acuerdo	2	10,5	10,5	100,0
		Total	19	100,0	100,0	
		Indeciso/a	9	64,3	64,3	64,3
		Parcial acuerdo	2	14,3	14,3	78,6
Geografía	Válidos	Total acuerdo	3	21,4	21,4	100,0
		Total	14	100,0	100,0	
		Total desacuerdo	1	5,9	5,9	5,9
		Parcial desacuerdo	1	5,9	5,9	11,8
Orientación	Válidos	Indeciso/a	8	47,1	47,1	58,8
		Parcial acuerdo	6	35,3	35,3	94,1
		Total acuerdo	1	5,9	5,9	100,0
		Total	17	100,0	100,0	
		Total desacuerdo	4	20,0	20,0	20,0
		Parcial desacuerdo	2	10,0	10,0	30,0
5ºPedagogía	Válidos	Indeciso/a	6	30,0	30,0	60,0
		Parcial acuerdo	5	25,0	25,0	85,0
		Total acuerdo	3	15,0	15,0	100,0
		Total	20	100,0	100,0	
		Total desacuerdo	4	20,0	20,0	20,0



Gráfica 70: Comparación del ítem 28 entre las distintas especialidades.

29. El trabajo con las competencias relacionadas con la pérdida y el duelo han de estar recogidas en el currículum oficial

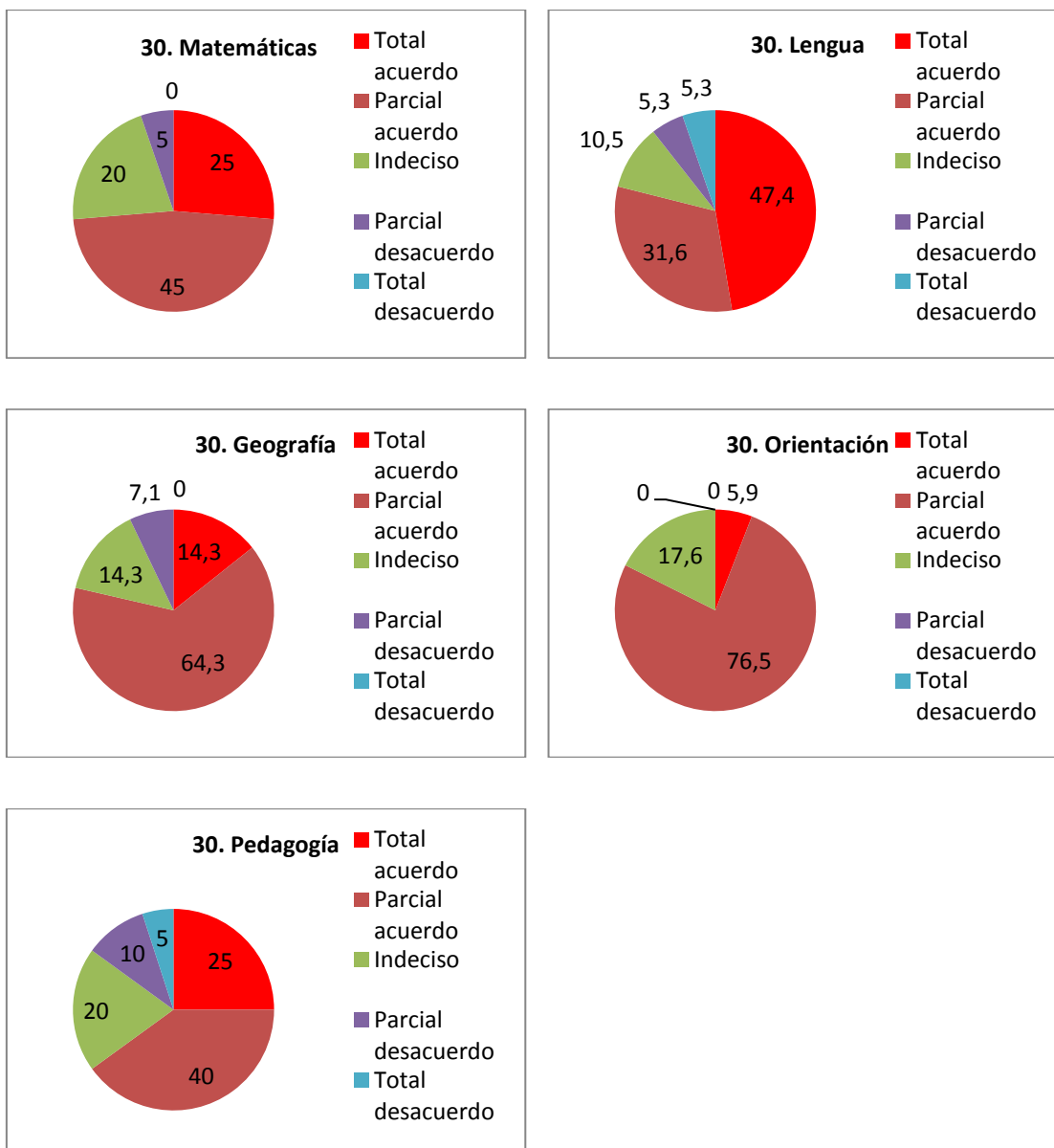
Especialidad que cursa			Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Matemáticas	Válidos	Total desacuerdo	2	10,0	10,0	10,0
		Parcial desacuerdo	3	15,0	15,0	25,0
		Indeciso/a	7	35,0	35,0	60,0
		Parcial acuerdo	7	35,0	35,0	95,0
		Total acuerdo	1	5,0	5,0	100,0
		Total	20	100,0	100,0	
Lengua	Válidos	Total desacuerdo	2	10,5	10,5	10,5
		Parcial desacuerdo	5	26,3	26,3	36,8
		Indeciso/a	9	47,4	47,4	84,2
		Parcial acuerdo	3	15,8	15,8	100,0
		Total	19	100,0	100,0	
		Total desacuerdo	1	7,1	7,1	7,1
Geografía	Válidos	Parcial desacuerdo	2	14,3	14,3	21,4
		Indeciso/a	8	57,1	57,1	78,6
		Parcial acuerdo	1	7,1	7,1	85,7
		Total acuerdo	2	14,3	14,3	100,0
		Total	14	100,0	100,0	
		Parcial desacuerdo	1	5,9	5,9	5,9
Orientación	Válidos	Indeciso/a	3	17,6	17,6	23,5
		Parcial acuerdo	12	70,6	70,6	94,1
		Total acuerdo	1	5,9	5,9	100,0
		Total	17	100,0	100,0	
		Total desacuerdo	1	5,0	5,0	5,0
		Parcial desacuerdo	1	5,0	5,0	10,0
5ºPedagogía	Válidos	Indeciso/a	7	35,0	35,0	45,0
		Parcial acuerdo	5	25,0	25,0	70,0
		Total acuerdo	6	30,0	30,0	100,0
		Total	20	100,0	100,0	
		Total desacuerdo	1	5,0	5,0	5,0
		Parcial desacuerdo	1	5,0	5,0	10,0



Gráfica 71: Comparación del ítem 29 entre las distintas especialidades.

30. Podemos hablar de la muerte en la escuela dentro de algunas materias curriculares

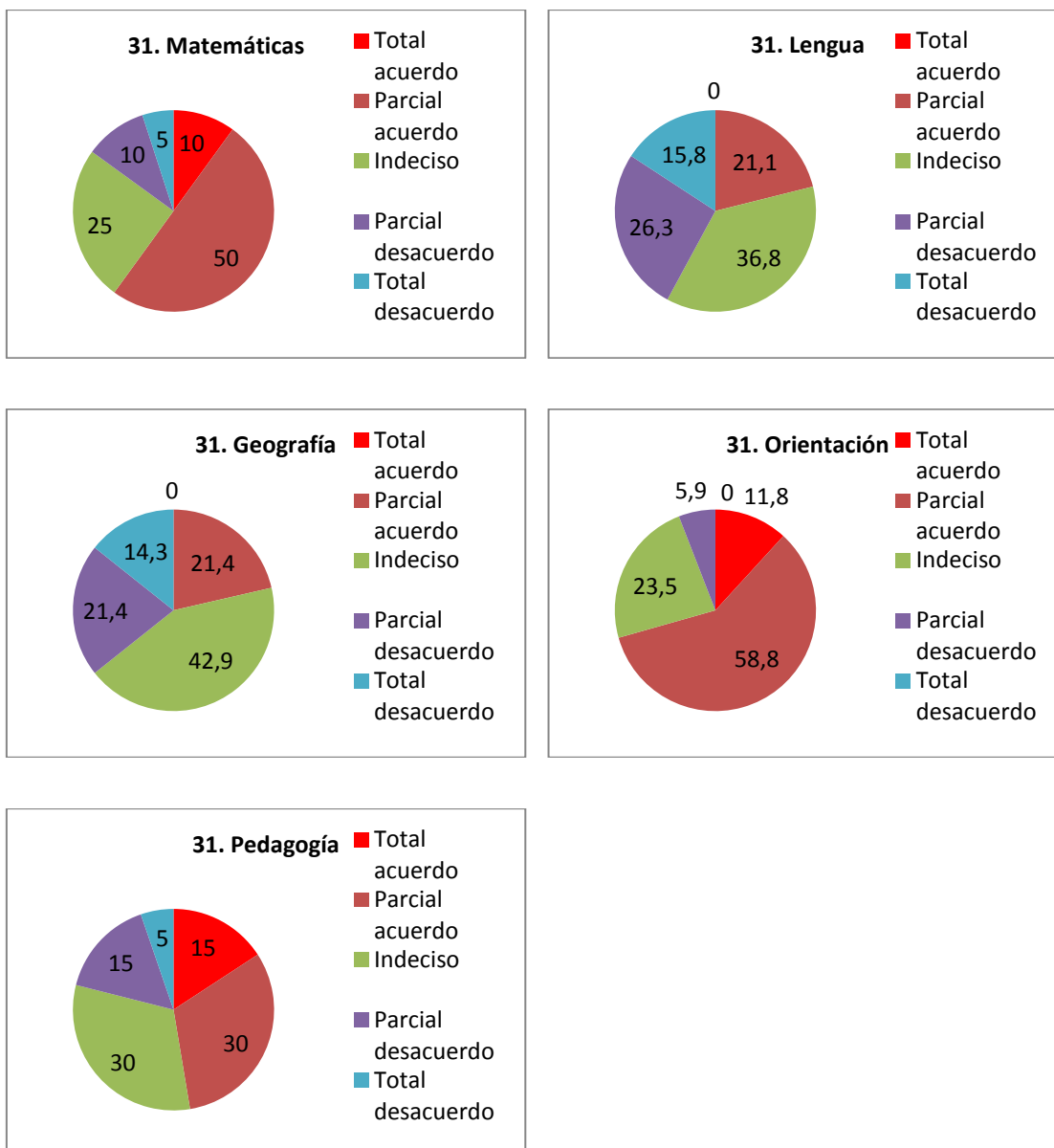
Especialidad que cursa			Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Matemáticas	Válidos	Parcial desacuerdo	1	5,0	5,3	5,3
		Indeciso/a	4	20,0	21,1	26,3
		Parcial acuerdo	9	45,0	47,4	73,7
		Total acuerdo	5	25,0	26,3	100,0
	Perdidos	Total	19	95,0	100,0	
		9	1	5,0		
Lengua	Válidos	Total	20	100,0		
		Total desacuerdo	1	5,3	5,3	5,3
		Parcial desacuerdo	1	5,3	5,3	10,5
		Indeciso/a	2	10,5	10,5	21,1
	Total	Parcial acuerdo	6	31,6	31,6	52,6
		Total acuerdo	9	47,4	47,4	100,0
Geografía	Válidos	Total	19	100,0	100,0	
		Parcial desacuerdo	1	7,1	7,1	7,1
		Indeciso/a	2	14,3	14,3	21,4
		Parcial acuerdo	9	64,3	64,3	85,7
	Total	Total acuerdo	2	14,3	14,3	100,0
		Total	14	100,0	100,0	
Orientación	Válidos	Indeciso/a	3	17,6	17,6	17,6
		Parcial acuerdo	13	76,5	76,5	94,1
		Total acuerdo	1	5,9	5,9	100,0
		Total	17	100,0	100,0	
	Total	Total desacuerdo	1	5,0	5,0	5,0
		Parcial desacuerdo	2	10,0	10,0	15,0
5ºPedagogía	Válidos	Indeciso/a	4	20,0	20,0	35,0
		Parcial acuerdo	8	40,0	40,0	75,0
		Total acuerdo	5	25,0	25,0	100,0
		Total	20	100,0	100,0	
	Total	Total desacuerdo	1	5,0	5,0	5,0
		Parcial desacuerdo	2	10,0	10,0	15,0



Gráfica 72: Comparación del ítem 30 entre las distintas especialidades.

31. Convendría que en los diferentes documentos organizativos del Centro Escolar (PCE, PGA, PEC...) se contemplara algún aspecto relacionado con el tratamiento de la muerte

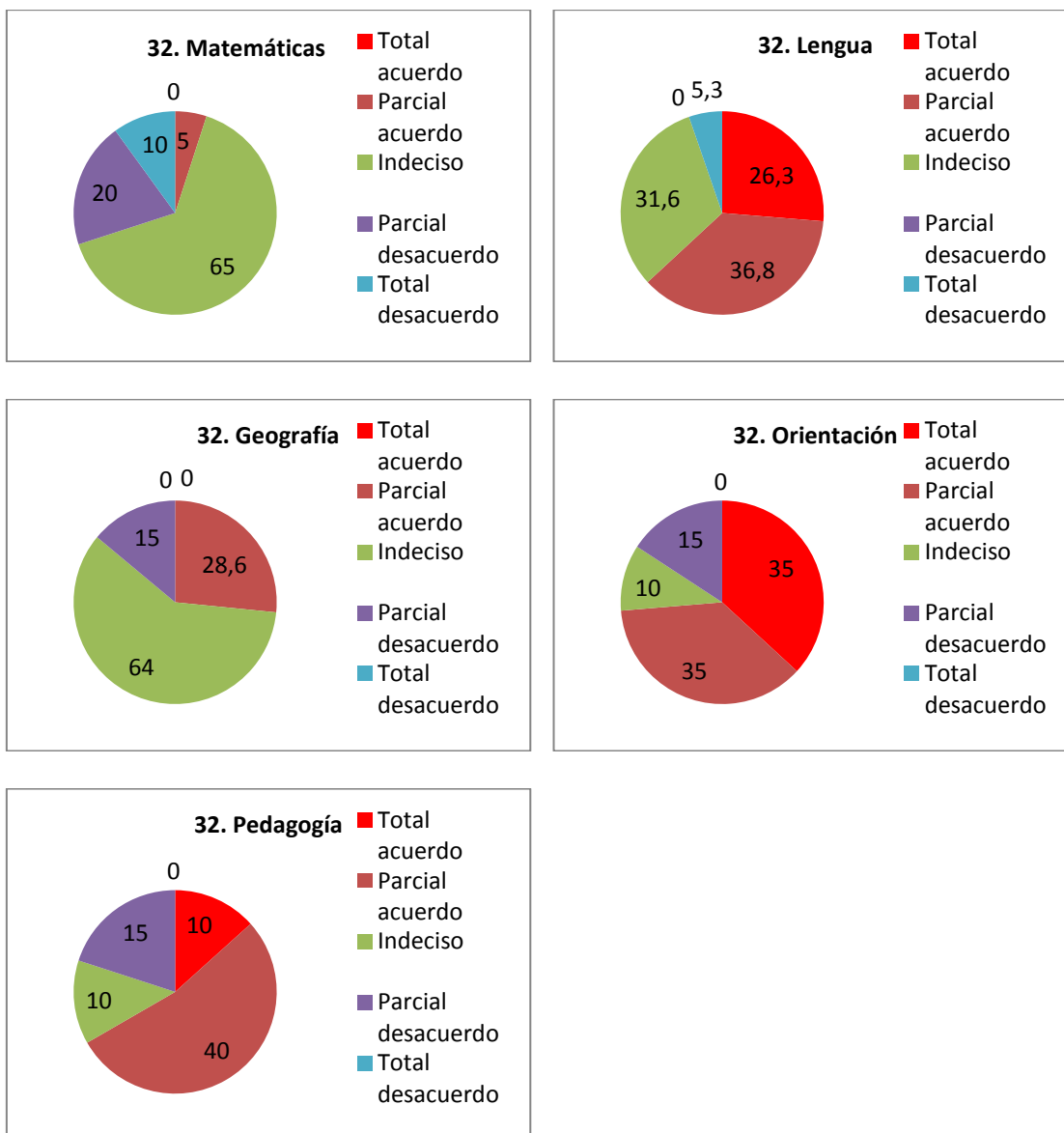
Especialidad que cursa			Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Matemáticas	Válidos	Total desacuerdo	1	5,0	5,0	5,0
		Parcial desacuerdo	2	10,0	10,0	15,0
		Indeciso/a	5	25,0	25,0	40,0
		Parcial acuerdo	10	50,0	50,0	90,0
		Total acuerdo	2	10,0	10,0	100,0
		Total	20	100,0	100,0	
Lengua	Válidos	Total desacuerdo	3	15,8	15,8	15,8
		Parcial desacuerdo	5	26,3	26,3	42,1
		Indeciso/a	7	36,8	36,8	78,9
		Parcial acuerdo	4	21,1	21,1	100,0
		Total	19	100,0	100,0	
Geografía	Válidos	Total desacuerdo	2	14,3	14,3	14,3
		Parcial desacuerdo	3	21,4	21,4	35,7
		Indeciso/a	6	42,9	42,9	78,6
		Parcial acuerdo	3	21,4	21,4	100,0
		Total	14	100,0	100,0	
Orientación	Válidos	Parcial desacuerdo	1	5,9	5,9	5,9
		Indeciso/a	4	23,5	23,5	29,4
		Parcial acuerdo	10	58,8	58,8	88,2
		Total acuerdo	2	11,8	11,8	100,0
		Total	17	100,0	100,0	
5ºPedagogía	Válidos	Total desacuerdo	1	5,0	5,3	5,3
		Parcial desacuerdo	3	15,0	15,8	21,1
		Indeciso/a	6	30,0	31,6	52,6
		Parcial acuerdo	6	30,0	31,6	84,2
		Total acuerdo	3	15,0	15,8	100,0
		Total	19	95,0	100,0	
	Perdidos	9	1	5,0		
Total			20	100,0		



Gráfica 73: Comparación del ítem 31 entre las distintas especialidades.

32. La didáctica de la muerte no sólo atiende la pérdida y el afrontamiento del duelo, sino también el afrontamiento de la vida

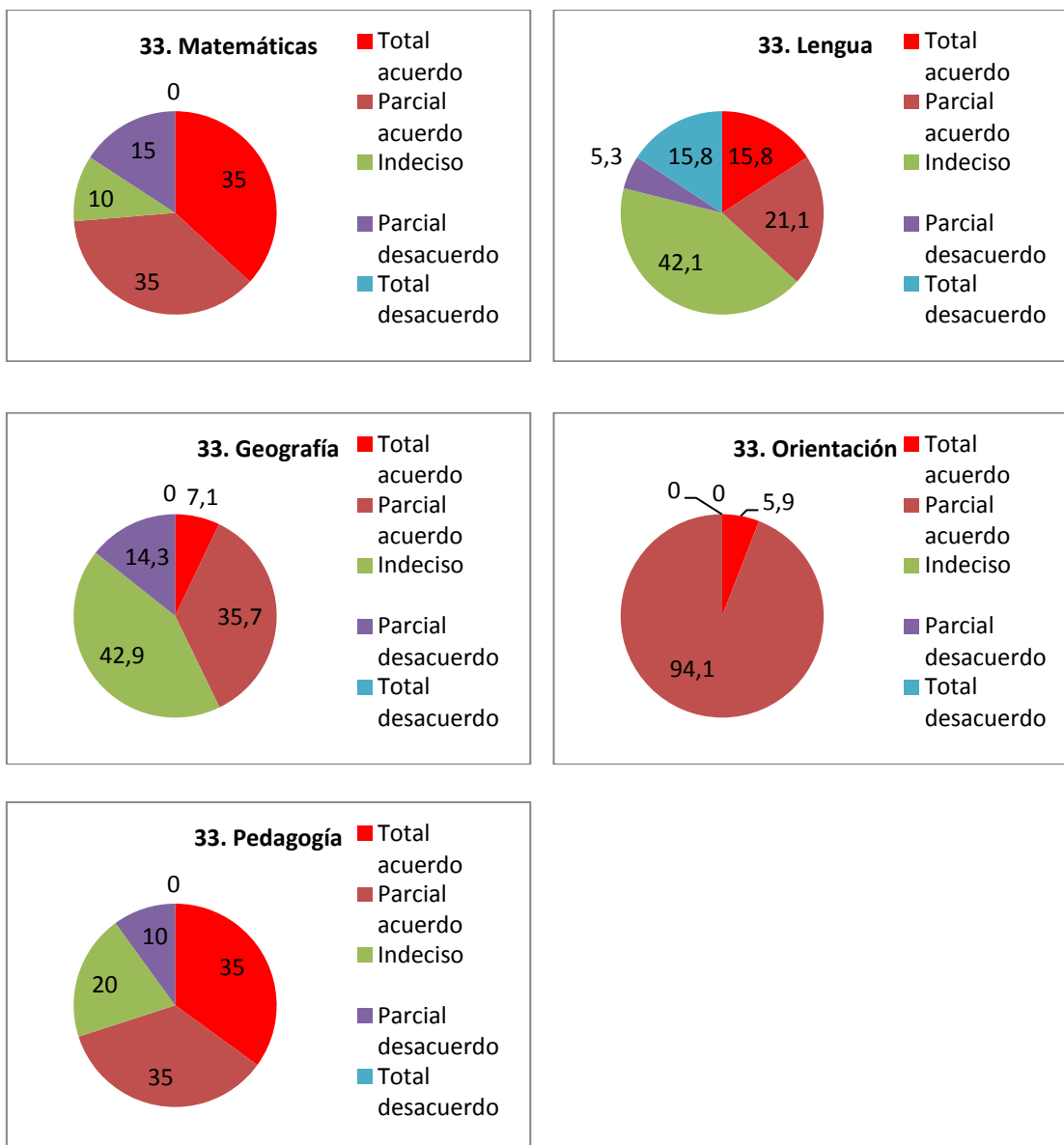
Especialidad que cursa			Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Matemáticas	Válidos	Total desacuerdo	2	10,0	10,0	10,0
		Parcial desacuerdo	4	20,0	20,0	30,0
		Indeciso/a	13	65,0	65,0	95,0
		Parcial acuerdo	1	5,0	5,0	100,0
		Total	20	100,0	100,0	
Lengua	Válidos	Total desacuerdo	1	5,3	5,3	5,3
		Parcial desacuerdo	6	31,6	31,6	36,8
		Indeciso/a	7	36,8	36,8	73,7
		Parcial acuerdo	5	26,3	26,3	100,0
		Total	19	100,0	100,0	
Geografía	Válidos	Parcial desacuerdo	1	7,1	7,1	7,1
		Indeciso/a	9	64,3	64,3	71,4
		Parcial acuerdo	4	28,6	28,6	100,0
		Total	14	100,0	100,0	
		Indeciso/a	2	11,8	11,8	11,8
Orientación	Válidos	Parcial acuerdo	12	70,6	70,6	82,4
		Total acuerdo	3	17,6	17,6	100,0
		Total	17	100,0	100,0	
		Total desacuerdo	2	10,0	10,5	10,5
		Indeciso/a	7	35,0	36,8	47,4
5ºPedagogía	Válidos	Parcial acuerdo	8	40,0	42,1	89,5
		Total acuerdo	2	10,0	10,5	100,0
		Total	19	95,0	100,0	
		Perdidos	9	1	5,0	
		Total	20	100,0		



Gráfica 74: Comparación del ítem 32 entre las distintas especialidades.

33. La formación permanente de los profesores en activo debe incluir la didáctica de la muerte

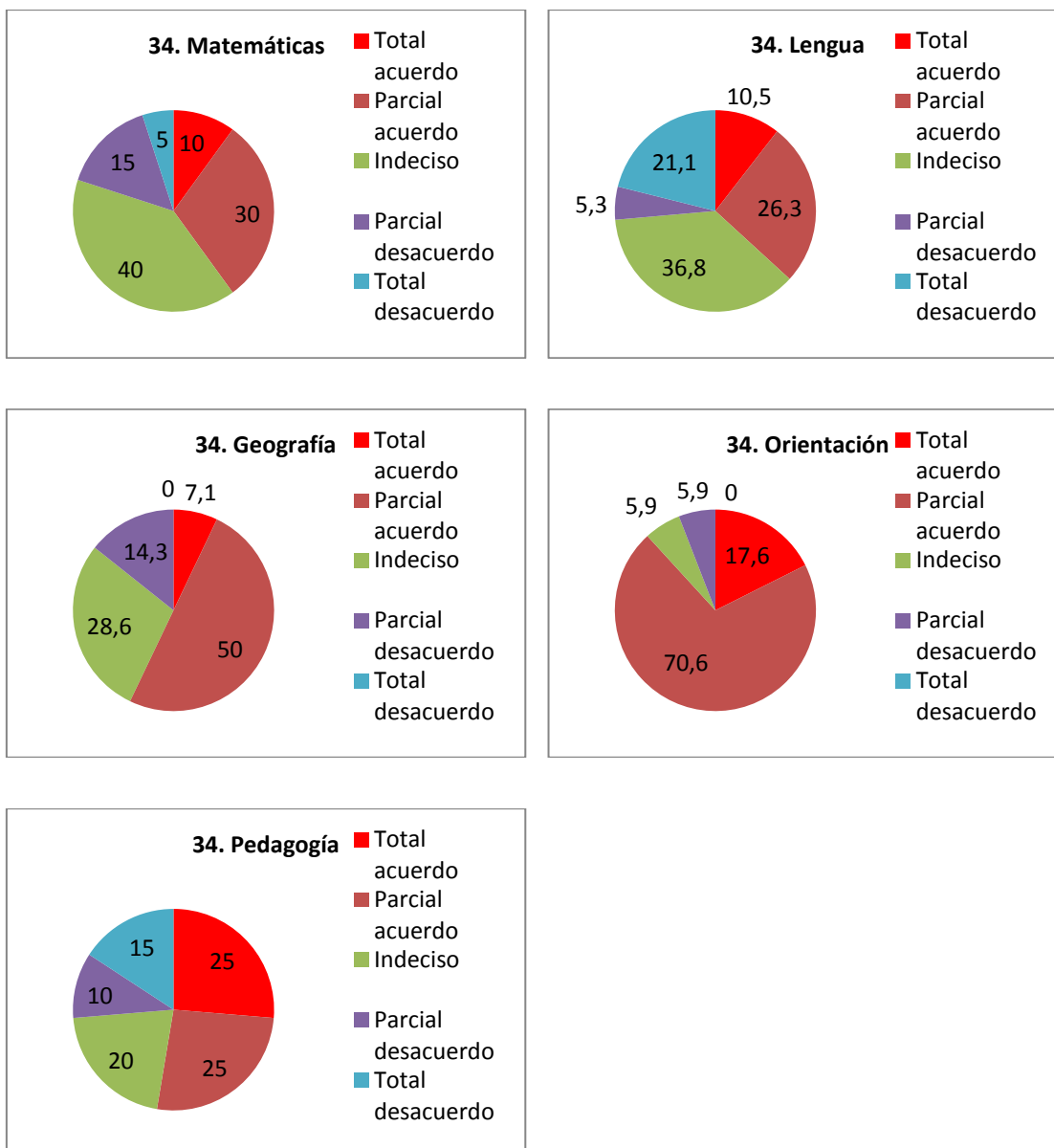
Especialidad que cursa			Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Matemáticas	Válidos	Total desacuerdo	1	5,0	5,0	5,0
		Parcial desacuerdo	1	5,0	5,0	10,0
		Indeciso/a	8	40,0	40,0	50,0
		Parcial acuerdo	8	40,0	40,0	90,0
		Total acuerdo	2	10,0	10,0	100,0
		Total	20	100,0	100,0	
		Total desacuerdo	3	15,8	15,8	15,8
Lengua	Válidos	Parcial desacuerdo	1	5,3	5,3	21,1
		Indeciso/a	8	42,1	42,1	63,2
		Parcial acuerdo	4	21,1	21,1	84,2
		Total acuerdo	3	15,8	15,8	100,0
		Total	19	100,0	100,0	
		Parcial desacuerdo	2	14,3	14,3	14,3
		Indeciso/a	6	42,9	42,9	57,1
Geografía	Válidos	Parcial acuerdo	5	35,7	35,7	92,9
		Total acuerdo	1	7,1	7,1	100,0
		Total	14	100,0	100,0	
		Parcial acuerdo	16	94,1	94,1	94,1
Orientación	Válidos	Total acuerdo	1	5,9	5,9	100,0
		Total	17	100,0	100,0	
		Parcial desacuerdo	2	10,0	10,0	10,0
		Indeciso/a	4	20,0	20,0	30,0
5ºPedagogía	Válidos	Parcial acuerdo	7	35,0	35,0	65,0
		Total acuerdo	7	35,0	35,0	100,0
		Total	20	100,0	100,0	



Gráfica 75: Comparación del ítem 33 entre las distintas especialidades.

34. La formación inicial de los estudiantes de carreras docentes debe incluir la didáctica de la muerte

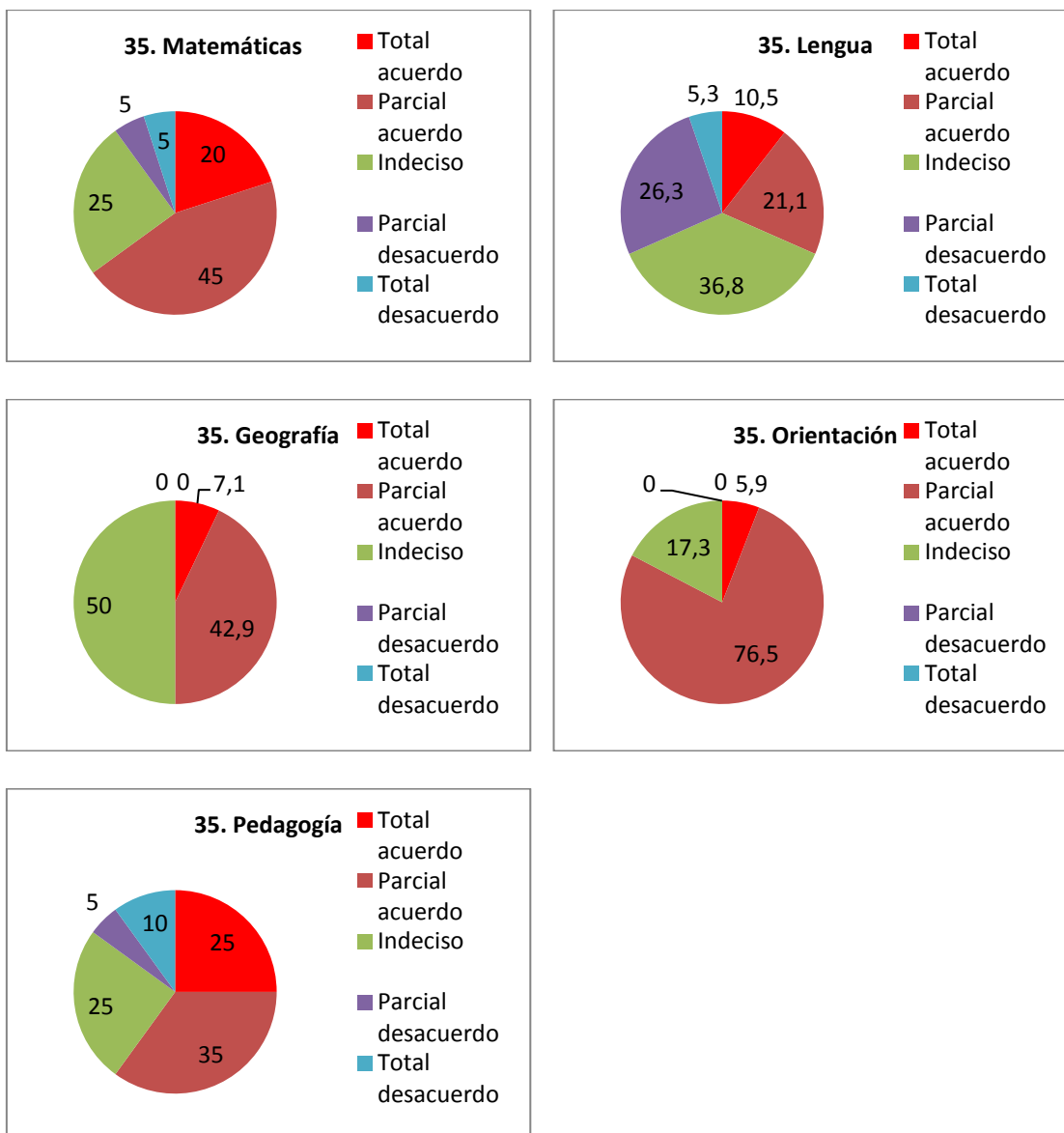
Especialidad que cursa			Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Matemáticas	Válidos	Total desacuerdo	1	5,0	5,0	5,0
		Parcial desacuerdo	3	15,0	15,0	20,0
		Indeciso/a	8	40,0	40,0	60,0
		Parcial acuerdo	6	30,0	30,0	90,0
		Total acuerdo	2	10,0	10,0	100,0
		Total	20	100,0	100,0	
Lengua	Válidos	Total desacuerdo	4	21,1	21,1	21,1
		Parcial desacuerdo	1	5,3	5,3	26,3
		Indeciso/a	7	36,8	36,8	63,2
		Parcial acuerdo	5	26,3	26,3	89,5
		Total acuerdo	2	10,5	10,5	100,0
		Total	19	100,0	100,0	
Geografía	Válidos	Parcial desacuerdo	2	14,3	14,3	14,3
		Indeciso/a	4	28,6	28,6	42,9
		Parcial acuerdo	7	50,0	50,0	92,9
		Total acuerdo	1	7,1	7,1	100,0
		Total	14	100,0	100,0	
		Parcial desacuerdo	1	5,9	5,9	5,9
Orientación	Válidos	Indeciso/a	1	5,9	5,9	11,8
		Parcial acuerdo	12	70,6	70,6	82,4
		Total acuerdo	3	17,6	17,6	100,0
		Total	17	100,0	100,0	
		Total desacuerdo	3	15,0	15,8	15,8
		Parcial desacuerdo	2	10,0	10,5	26,3
5ºPedagogía	Válidos	Indeciso/a	4	20,0	21,1	47,4
		Parcial acuerdo	5	25,0	26,3	73,7
		Total acuerdo	5	25,0	26,3	100,0
		Total	19	95,0	100,0	
		Perdidos	9	1	5,0	
		Total	20	100,0		



Gráfica 76: Comparación del ítem 34 entre las distintas especialidades.

35. Contar con recursos didácticos y materiales curriculares ayudaría a normalizar la muerte en educación

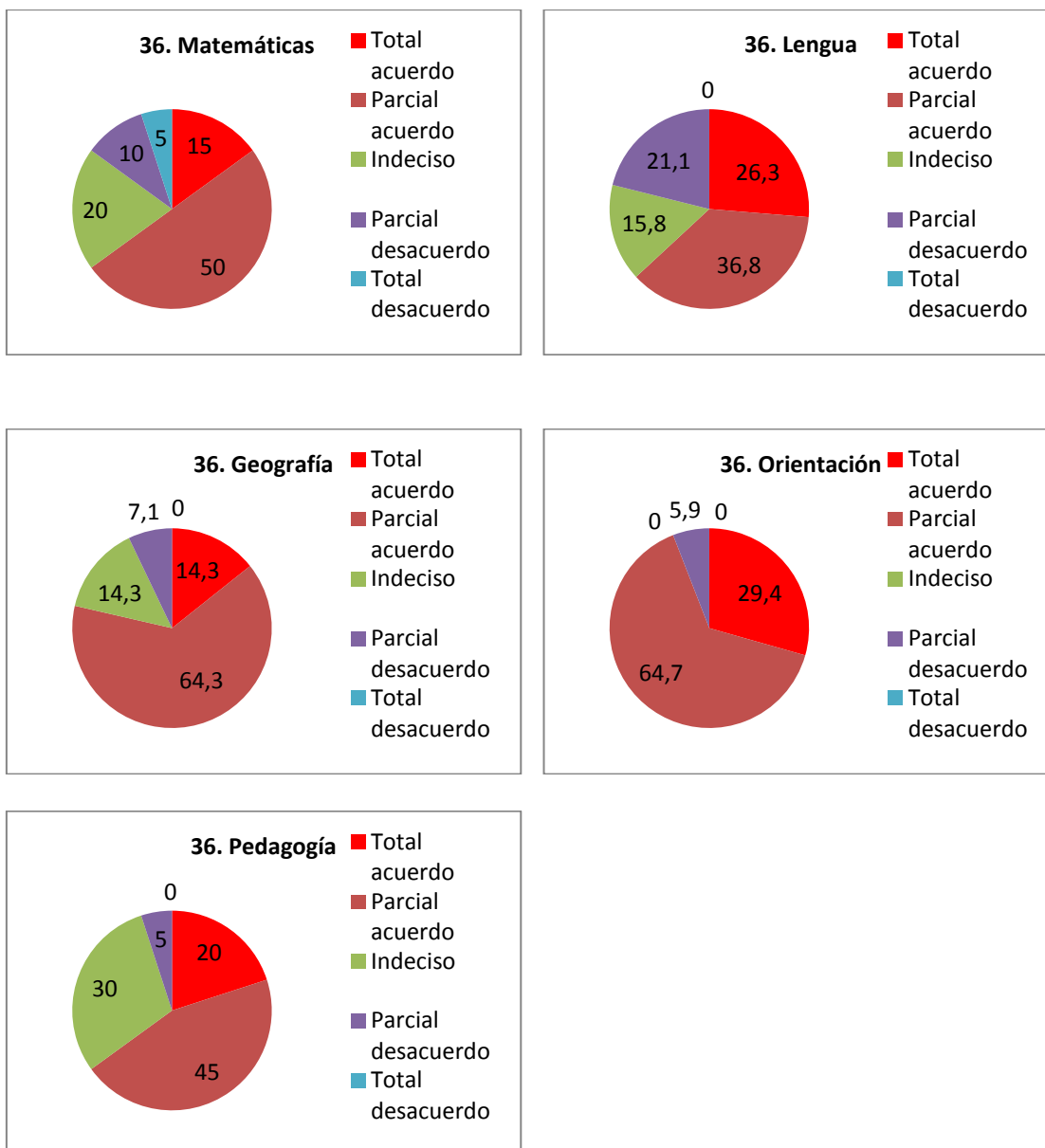
Especialidad que cursa			Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Matemáticas	Válidos	Total desacuerdo	1	5,0	5,0	5,0
		Parcial desacuerdo	1	5,0	5,0	10,0
		Indeciso/a	5	25,0	25,0	35,0
		Parcial acuerdo	9	45,0	45,0	80,0
		Total acuerdo	4	20,0	20,0	100,0
		Total	20	100,0	100,0	
Lengua	Válidos	Total desacuerdo	1	5,3	5,3	5,3
		Parcial desacuerdo	5	26,3	26,3	31,6
		Indeciso/a	7	36,8	36,8	68,4
		Parcial acuerdo	4	21,1	21,1	89,5
		Total acuerdo	2	10,5	10,5	100,0
		Total	19	100,0	100,0	
Geografía	Válidos	Indeciso/a	7	50,0	50,0	50,0
		Parcial acuerdo	6	42,9	42,9	92,9
		Total acuerdo	1	7,1	7,1	100,0
		Total	14	100,0	100,0	
Orientación	Válidos	Indeciso/a	3	17,6	17,6	17,6
		Parcial acuerdo	13	76,5	76,5	94,1
		Total acuerdo	1	5,9	5,9	100,0
		Total	17	100,0	100,0	
5ºPedagogía	Válidos	Total desacuerdo	2	10,0	10,0	10,0
		Parcial desacuerdo	1	5,0	5,0	15,0
		Indeciso/a	5	25,0	25,0	40,0
		Parcial acuerdo	7	35,0	35,0	75,0
		Total acuerdo	5	25,0	25,0	100,0
		Total	20	100,0	100,0	



Gráfica 77: Comparación del ítem 35 entre las distintas especialidades.

36. El desarrollo de competencias en el afrontamiento de las pequeñas pérdidas cotidianas puede capacitar al individuo para la adaptación a las pérdidas significativas

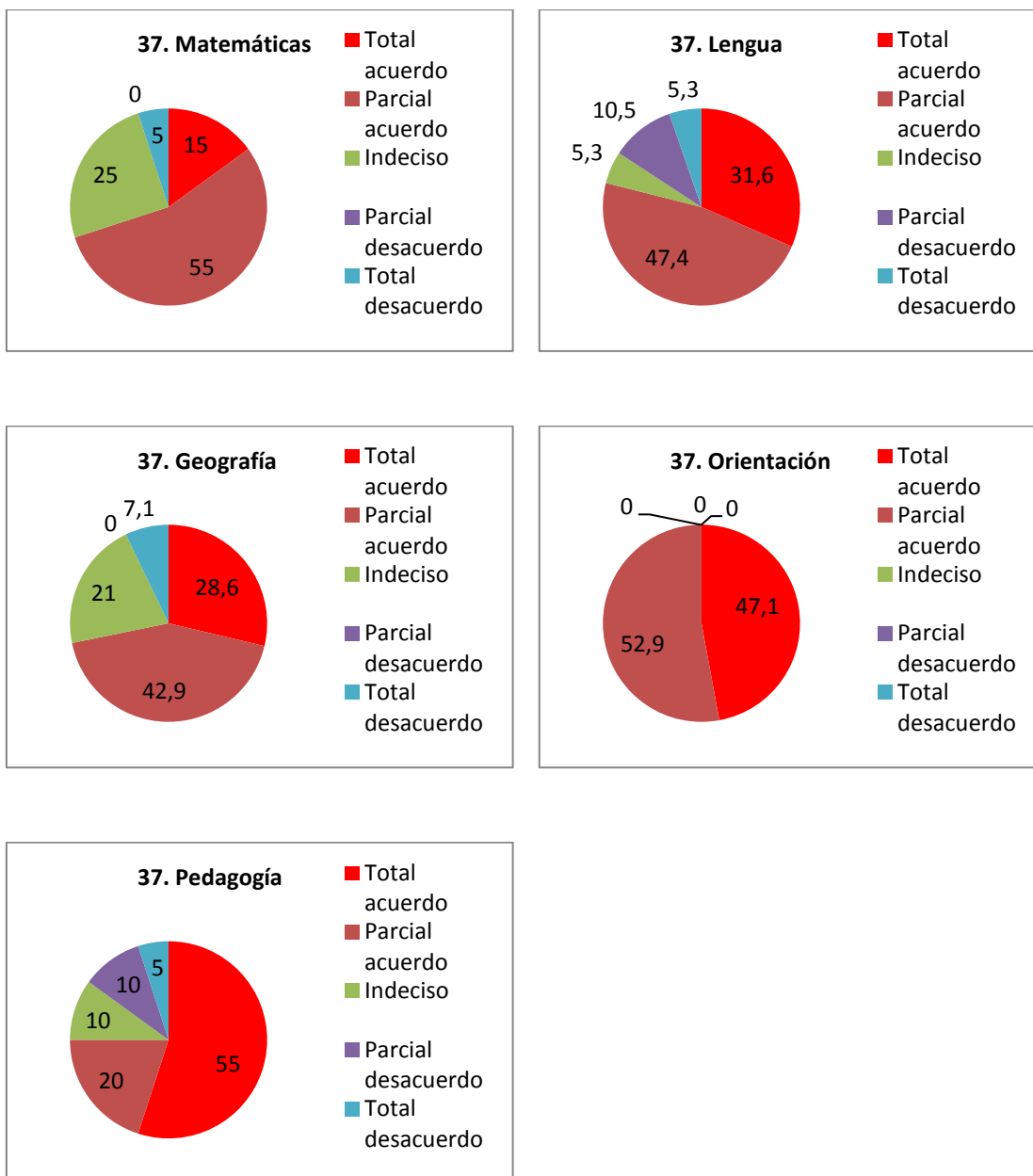
Especialidad que cursa		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Matemáticas	Válidos	Total desacuerdo	1	5,0	5,0
		Parcial desacuerdo	2	10,0	15,0
		Indeciso/a	4	20,0	35,0
		Parcial acuerdo	10	50,0	85,0
		Total acuerdo	3	15,0	100,0
		Total	20	100,0	
Lengua	Válidos	Parcial desacuerdo	4	21,1	21,1
		Indeciso/a	3	15,8	36,8
		Parcial acuerdo	7	36,8	73,7
		Total acuerdo	5	26,3	100,0
		Total	19	100,0	
		Parcial desacuerdo	1	7,1	7,1
Geografía	Válidos	Indeciso/a	2	14,3	21,4
		Parcial acuerdo	9	64,3	85,7
		Total acuerdo	2	14,3	100,0
		Total	14	100,0	
		Parcial desacuerdo	1	5,9	5,9
		Parcial acuerdo	11	64,7	70,6
Orientación	Válidos	Total acuerdo	5	29,4	100,0
		Total	17	100,0	
		Parcial desacuerdo	1	5,0	5,0
		Indeciso/a	6	30,0	35,0
		Parcial acuerdo	9	45,0	80,0
		Total acuerdo	4	20,0	100,0
5ºPedagogía	Válidos	Total	20	100,0	



Gráfica 78: Comparación del ítem 36 entre las distintas especialidades.

37. Cuando hablamos de la atención a la diversidad debemos tener en cuenta las distintas formas culturales de afrontar las pérdidas y elaborar los duelos

Especialidad que cursa			Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Matemáticas	Válidos	Total desacuerdo	1	5,0	5,0	5,0
		Indeciso/a	5	25,0	25,0	30,0
		Parcial acuerdo	11	55,0	55,0	85,0
		Total acuerdo	3	15,0	15,0	100,0
		Total	20	100,0	100,0	
Lengua	Válidos	Total desacuerdo	1	5,3	5,3	5,3
		Parcial desacuerdo	2	10,5	10,5	15,8
		Indeciso/a	1	5,3	5,3	21,1
		Parcial acuerdo	9	47,4	47,4	68,4
		Total acuerdo	6	31,6	31,6	100,0
Geografía	Válidos	Total	19	100,0	100,0	
		Total desacuerdo	1	7,1	7,1	7,1
		Indeciso/a	3	21,4	21,4	28,6
		Parcial acuerdo	6	42,9	42,9	71,4
		Total acuerdo	4	28,6	28,6	100,0
Orientación	Válidos	Total	14	100,0	100,0	
		Parcial acuerdo	9	52,9	52,9	52,9
		Total acuerdo	8	47,1	47,1	100,0
		Total	17	100,0	100,0	
		Total desacuerdo	1	5,0	5,0	5,0
5ºPedagogía	Válidos	Parcial desacuerdo	2	10,0	10,0	15,0
		Indeciso/a	2	10,0	10,0	25,0
		Parcial acuerdo	4	20,0	20,0	45,0
		Total acuerdo	11	55,0	55,0	100,0
		Total	20	100,0	100,0	



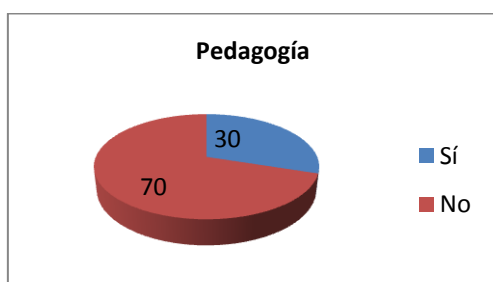
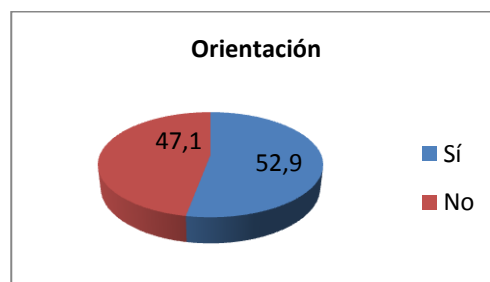
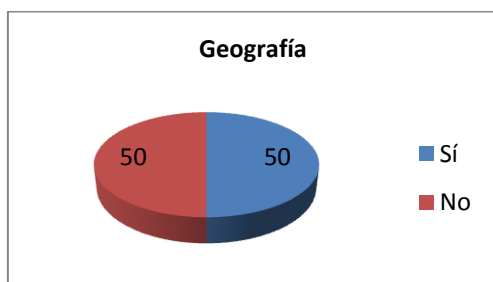
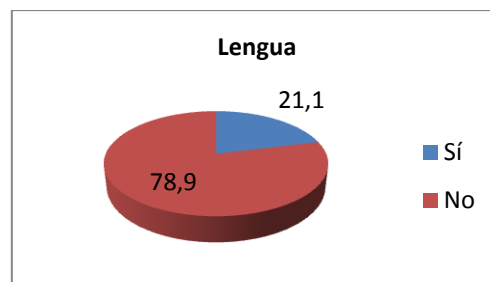
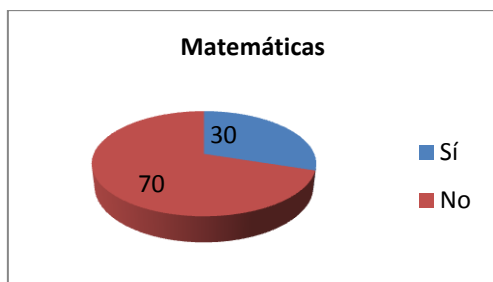
Gráfica 79: Comparación del ítem 37 entre las distintas especialidades.

Bloque “Experiencia Personal del Tratamiento de la Muerte en el Sistema Educativo Formal”.

38. He recibido formación en mi capacitación docente respecto a la construcción de vínculos

afectivos saludables

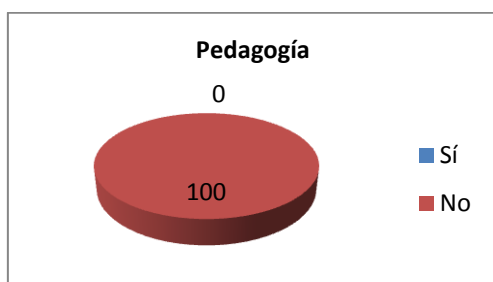
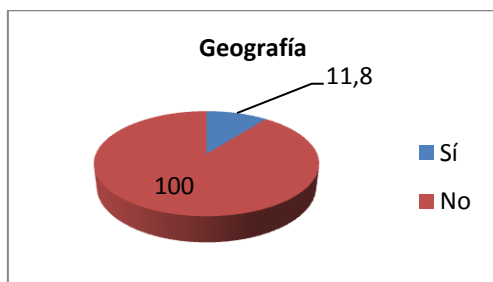
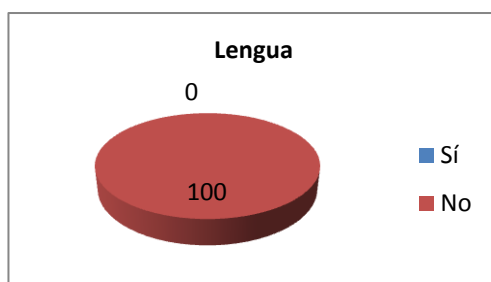
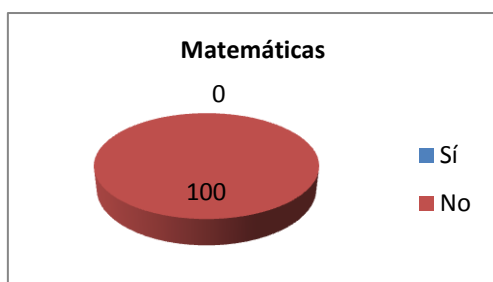
Especialidad que cursa			Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Matemáticas	Válidos	Si	6	30,0	30,0	30,0
		No	14	70,0	70,0	100,0
		Total	20	100,0	100,0	
Lengua	Válidos	Si	4	21,1	21,1	21,1
		No	15	78,9	78,9	100,0
		Total	19	100,0	100,0	
Geografía	Válidos	Si	7	50,0	50,0	50,0
		No	7	50,0	50,0	100,0
		Total	14	100,0	100,0	
Orientación	Válidos	Si	9	52,9	52,9	52,9
		No	8	47,1	47,1	100,0
		Total	17	100,0	100,0	
5ºPedagogía	Válidos	Si	14	70,0	70,0	70,0
		No	6	30,0	30,0	100,0
		Total	20		100,0	100,0



Gráfica 80: Comparación del ítem 38 entre las distintas especialidades.

39. He recibido formación en mi capacitación docente respecto a la elaboración del duelo y el afrontamiento de la muerte

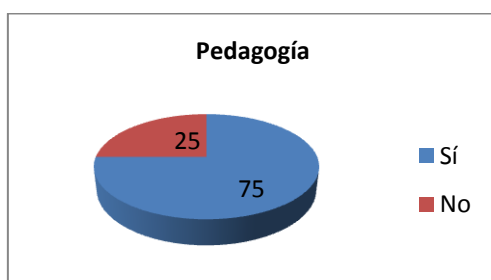
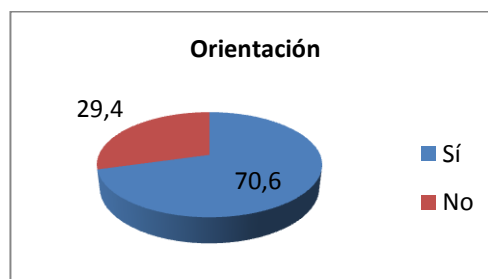
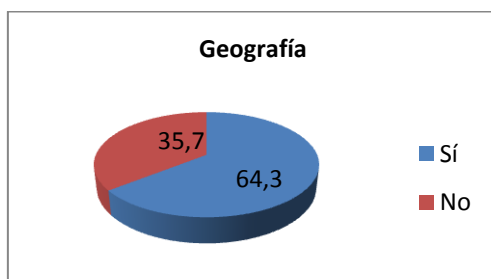
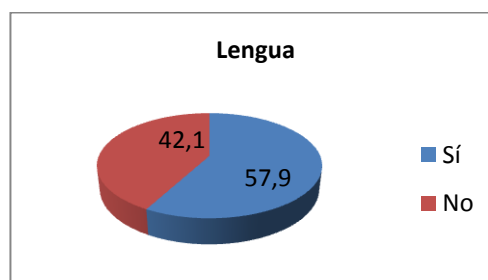
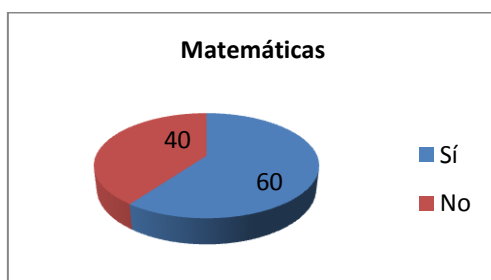
Especialidad que cursa			Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Matemáticas	Válidos	No	20	100,0	100,0	100,0
Lengua	Válidos	No	19	100,0	100,0	100,0
Geografía	Válidos	No	14	100,0	100,0	100,0
		Si	2	11,8	11,8	11,8
Orientación	Válidos	No	15	88,2	88,2	100,0
		Total	17	100,0	100,0	
5ºPedagogía	Válidos	No	20	100,0	100,0	100,0



Gráfica 81: Comparación del ítem 39 entre las distintas especialidades.

40. En el transcurso de mi formación a través de la educación formal me he enfrentado a alguna situación de pérdida significativa

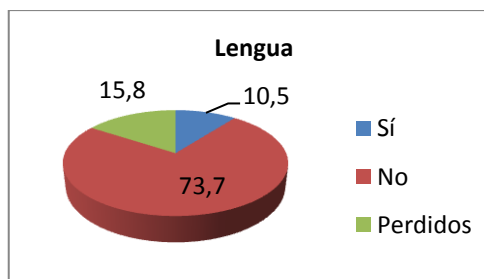
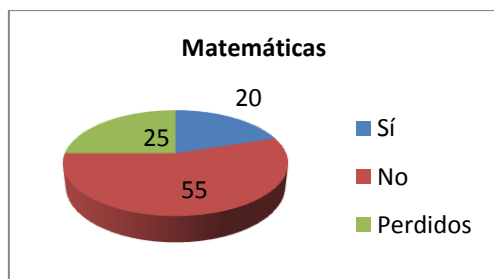
Especialidad que cursa			Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Matemáticas	Válidos	Si	12	60,0	60,0	60,0
		No	8	40,0	40,0	100,0
		Total	20	100,0	100,0	
Lengua	Válidos	Si	11	57,9	57,9	57,9
		No	8	42,1	42,1	100,0
		Total	19	100,0	100,0	
Geografía	Válidos	Si	9	64,3	64,3	64,3
		No	5	35,7	35,7	100,0
		Total	14	100,0	100,0	
Orientación	Válidos	Si	12	70,6	70,6	70,6
		No	5	29,4	29,4	100,0
		Total	17	100,0	100,0	
5ºPedagogía	Válidos	Si	15	75,0	75,0	75,0
		No	5	25,0	25,0	100,0
		Total	20	100,0	100,0	

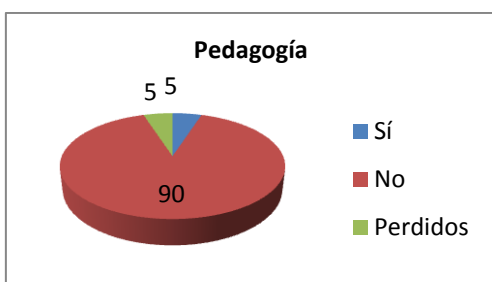
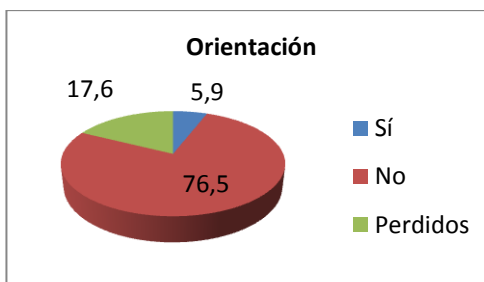
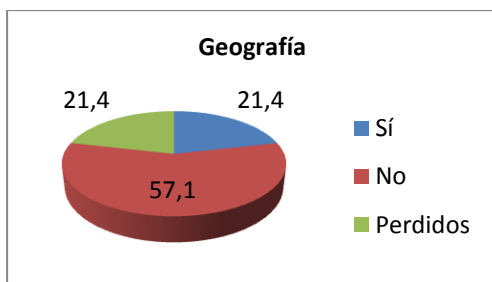


Gráfica 82: Comparación del ítem 40 entre las distintas especialidades.

41. Las medidas que se tomaron al respecto en dicha circunstancia fueron adecuadas

Especialidad que cursa			Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Matemáticas	Si		4	20,0	26,7	26,7
	Válidos	No	11	55,0	73,3	100,0
	Total		15	75,0	100,0	
	Perdidos	9	5	25,0		
	Total		20	100,0		
Lengua	Si		2	10,5	12,5	12,5
	Válidos	No	14	73,7	87,5	100,0
	Total		16	84,2	100,0	
	Perdidos	9	3	15,8		
	Total		19	100,0		
Geografía	Si		3	21,4	27,3	27,3
	Válidos	No	8	57,1	72,7	100,0
	Total		11	78,6	100,0	
	Perdidos	9	3	21,4		
	Total		14	100,0		
Orientación	Si		1	5,9	7,1	7,1
	Válidos	No	13	76,5	92,9	100,0
	Total		14	82,4	100,0	
	Perdidos	9	3	17,6		
	Total		17	100,0		
5ºPedagogía	Si		1	5,0	5,3	5,3
	Válidos	No	18	90,0	94,7	100,0
	Total		19	95,0	100,0	
	Perdidos	9	1	5,0		
	Total		20	100,0		

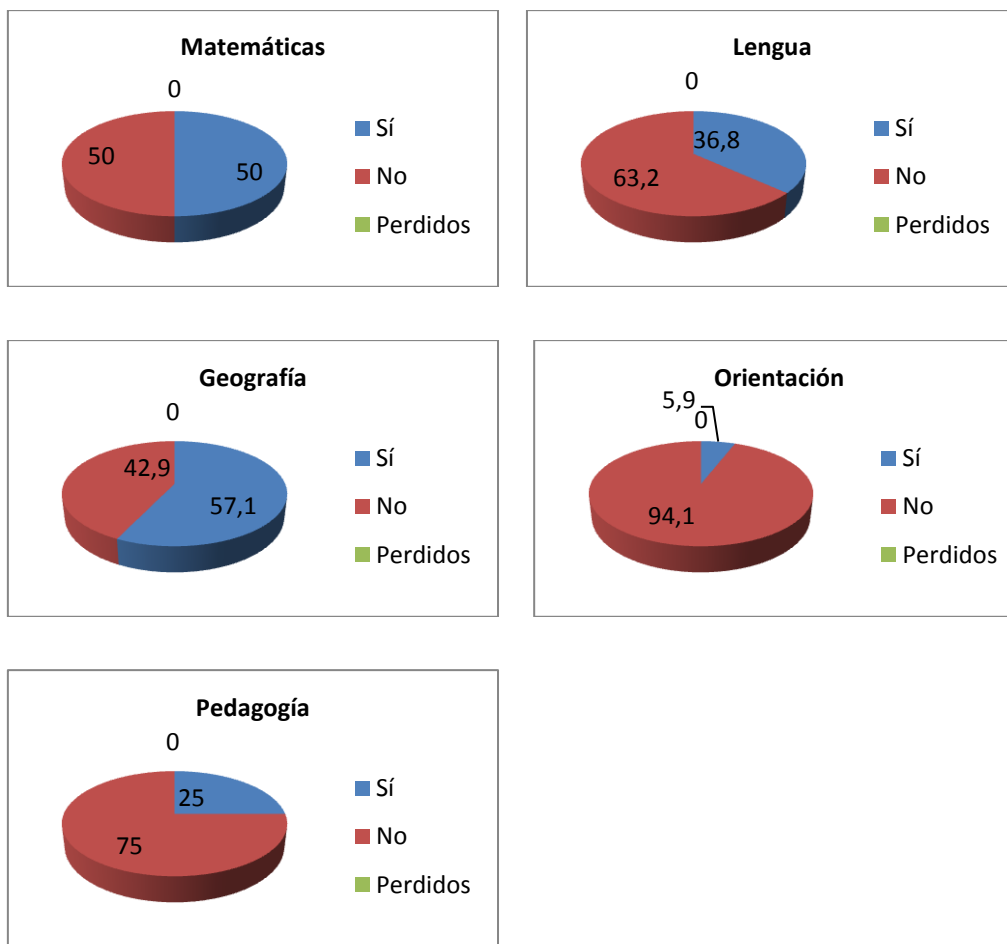




Gráfica 83: Comparación del ítem 41 entre las distintas especialidades.

42. ¿Te ha resultado difícil tratar el tema de la muerte en el presente cuestionario?

Especialidad que cursa			Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Matemáticas	Válidos	Si	10	50,0	50,0	50,0
		No	10	50,0	50,0	100,0
		Total	20	100,0	100,0	
Lengua	Válidos	Si	7	36,8	36,8	36,8
		No	12	63,2	63,2	100,0
		Total	19	100,0	100,0	
Geografía	Válidos	Si	8	57,1	57,1	57,1
		No	6	42,9	42,9	100,0
		Total	14	100,0	100,0	
Orientación	Válidos	Si	1	5,9	5,9	5,9
		No	16	94,1	94,1	100,0
		Total	17	100,0	100,0	
5ºPedagogía	Válidos	Si	5	25,0	25,0	25,0
		No	15	75,0	75,0	100,0
		Total	20	100,0	100,0	



Gráfica 84: Comparación del

Análisis del Cuestionario 1ª Sesión. Análisis del contenido.

1. El miedo es...
2. ¿Es bueno hablar de nuestros miedos? ¿Por qué?
3. Comparto mis miedos con...
4. ¿Qué hago cuando tengo miedo?
5. En torno al miedo se pueden descubrir valores como...
6. Lo que más temo es...

Clase 1ª A:

(1. Lucía)

1. Es a veces, en las cosas peligrosas, un aviso, por ejemplo si tienes miedo de saltar por un precipicio, te avisa de que es peligroso, porque si no tienes miedo y saltas, te puedes matar.
2. Sí. Porque si te sientes muy caído, si alguien comparte tu miedo sabe cómo te sientes y te hace sentir mejor, porque alguien te comprende.
3. Depende cuáles, pero normalmente los comparto con mis mejores amigas porque ellas me hacen sentir mejor, me apoyan y me ayudan.
4. Intento afrontarlo, pero si no puedo, se lo cuento a mis amigas, porque ellas me ayudan a mirarlo desde otro punto de vista.
5. Cuando superamos nuestros miedos, nos sentimos más fuertes.
6. Muchas cosas, pero la que más es perder a mi hermanita pequeña. Pero no perderla de cualquier manera, si no perderla por mi culpa, por algo que yo haya hecho.

(2. Beatriz)

1. Un mecanismo de defensa, que si está “controlado” es una manera de saber para dónde debes ir y qué tienes que hacer.
2. Sí, porque comentar tus temores es la mejor manera de superarlo.
3. Mi madre y mi mejor amiga, pero sobre todo, conmigo misma.
4. Primero me intento olvidar, cosa que nunca funciona, pero merece la pena intentarlo. Luego pienso: ¿por qué me da miedo? Y cuando ya lo sé, comprendo lo que tengo que hacer, y qué decirme para superarlo.
5. Cuando ya los has superado, seguridad.
6. Depende, yo creo que hay miedos más “egoístas” que otros (ahora suelen ser todos egoístas). Hay miedos comunes, como la muerte, por no volver a ver a alguien, o por ignorancia. Los

miedos “egoístas”, son cosas como por ejemplo, cuando queremos ser los mejores. Respecto al miedo a la muerte, en sí tenemos miedo a la ignorancia, el no saber, la añoranza.

(3. Cristina.)

1. Lo que no consigues superar, básicamente todo el mundo tiene miedo a algo.
2. Yo creo que sí, porque así, alguien te puede comprender de alguna forma, en cambio si te lo callas nadie te puede ayudar.
3. Con la gente que quiero y que de verdad me importa.
4. Depende, si es algo como un insecto, me pongo a gritar; pero si es algo grave, como la muerte, lloro y quiero estar sola hasta que se me pase y me tranquilice.
5. Valentía.
6. Que alguien cercano a mí se muera.

(4. Helena)

1. Es una preocupación que tienes.
2. Sí, porque a veces puedes superarlo.
3. Con la gente que quiero.
4. Pienso en positivo y pienso que todo va a salir bien.
5. Puedes descubrir que a veces no tienes por qué tener miedo.
6. Perder el amor y la amistad.

(5. Silvia)

1. Es una emoción que nos produce nervios, a veces ansiedad y que muchas veces es muy difícil quitar.
2. Sí, es bueno hablar del miedo porque nos ayuda a superarlo.
3. Comparto mis miedos con mi madre y/o con mis amigas.
4. Cuando tengo miedo intento aguantarlo y si no pido ayuda a mi madre o a mis amigas.
5. La superación personal.
6. No he pensado en ello.

(6. Daniela)

1. Cuando nos asusta algo.
2. Sí, porque compartes lo que sientes.
3. Con mis hermanos.
4. Enfrentarlo, porque si no, voy a tener miedo toda mi vida.

5. Como enfrentarse al miedo.
6. A la muerte, y también a las arañas y las serpientes.

(7. Johana)

1. Cuando tenemos algo y lo tenemos que superar a veces, no todas.
2. Sí, porque así, podemos tener menos miedo, si se lo contamos a alguien, pero a veces, no contamos todo, porque nos da vergüenza.
3. Con mis padres o amigos, según el tema.
4. Estoy con mi familia o me distraigo para no tener miedo.
5. ()
6. Perder a alguien que me importa.

(8. María)

1. Es una sensación que, a veces, te protege de cosas, y otras, te hace perder cosas porque te impide hacer cosas que te gustan.
2. Sí, porque te desahogas con una persona y pueden darte un consejo que te sirva para superarlo.
3. Depende cuáles: algunos con mi familia y otros con mis amigos.
4. Depende, si es una tontería, pues nada, y si es importante, compartirlo y superarlo.
5. Saber superarte, saber compartir tus miedos.
6. Perder a alguien que quiero o que me deje de querer.

(9. Alberto)

1. Es un sentimiento que tenemos las personas como cuando te dan un susto o ves un peligro.
2. Sí, cuando una persona ve el peligro tiene miedo y habla con alguien de su familia.
3. Con mis padres y con mi hermana.
4. Como estoy nervioso, me tranquilizo para que no siga teniendo miedo.
5. La valentía.
6. A las cosas que me dan asco; como la leche, las cucarachas y los ratones.

(10. Nerea)

1. Es cuando te pasa algo malo a ti mismo o a otras personas que quieres.
2. Sí, porque a veces se lo cuentas a otras personas que te pueden ayudar a superarlo mejor.
3. Con mis padres y mi hermana, depende cuáles.

4. Intento afrontarlo y ver que no pasa nada.
5. La valentía.
6. Morirme o que se muera algún familiar.

(11. Sandra)

1. Es un sentimiento que muchas personas no son capaces de superar.
2. Sí, aunque a veces nos da vergüenza ese miedo y no lo contamos.
3. Con mis padres, amigos (aunque a los amigos no les confío tanto por vergüenza).
4. Comentárselo a alguien, si es una tontería, si el problema es más grande, se lo digo a mis padres para que me puedan ayudar.
5. Si lo superas consigues creer en ti porque has podido superarlo. La valentía.
6. Perder a alguien de mi familia. Porque ese miedo, sería incapaz de superarlo.

(12. Irene S.)

1. Es un sentimiento bueno porque te hace pensar en las cosas que te pasan malas.
2. Sí, porque si te pasa algo, o pierdes algo, las personas cercanas te hacen reflexionar y te ayudan a superar el miedo.
3. Con mis padres.
4. Si es flojo, intento superarlo, y si es fuerte, hablo con alguien sobre él sola.
5. El amor, la valentía, la amistad y la sabiduría.
6. Que en un accidente de cualquier cosa, como de coche, en el que vayamos mis padres mi hermana y yo. Me da miedo que mueran todos menos yo.

(13. Diego)

1. Una lucha diaria por conseguir afrontar mis miedos.
2. Sí, porque a la persona que se lo cuentas te puede aconsejar qué hacer para afrontar ese miedo.
3. Con nadie, porque se suelen reír mucho.
4. Superarlo, aunque me cueste mucho.
5. Valentía, la confianza en uno mismo, esforzarte en algo que quieres.
6. Perder a mis familiares y amigos desde primero de infantil, o a familiares como mi abuela, con la que paso mucho tiempo.

(14. Gema)

1. Es un sentimiento negativo que te hace perder cosas, personas a las que quieres.
2. Sí, porque al hablar con personas sobre el miedo te sientes más seguro y la otra persona te puede ayudar a superarlo.
3. Con mis mejores amigos.
4. Depende de qué miedo, hay veces que los intento superar, pero otras veces, me lo guardo para mí misma.
5. La valentía.
6. Perder a un ser querido, y a no encajar en algún sitio.

(15. Alejandra)

1. Un sentimiento que a veces tenemos cuando nos asusta algo.
2. Sí, para expresar lo que estás sintiendo y ver de qué manera puedes solucionarlo.
3. Familia y amigos.
4. Depende de qué miedo.
5. Tranquilidad, paz.
6. Eso, no me apetece ponerlo.

(16. Elisa)

1. Lo que nos previene del peligro, un sentimiento que actúa inconscientemente en nosotros.
2. Sí, porque hace que nos calmemos.
3. Con mis padres y familiares, o con algunos amigos que crea que me pueden ayudar.
4. Lloro, porque empiezo a pensar en solucionar ese problema, y se acumulan todos los demás. Al final acabo hablando con mis padres, o lo soluciono con mucho tiempo.
5. Lo fuerte que puede llegar a ser una persona.
6. Ahora no lo sé, puede ser la muerte de un familiar.

(17. Adrián F.)

1. Un sentimiento que tienes que afrontar en la vida.
2. Sí, porque se lo dices a alguien en el que confías mucho y te puede ayudar a superarlo.
3. En los que confío mucho.
4. Intentar superarlo.

5. La valentía, la felicidad.
6. No lo sé.

(18. Iván)

1. Un sentimiento que no gusta a nadie.
2. Sí, porque te ayuda a superarlo, por ejemplo, una pesadilla, si por la mañana se la cuentas a tus padres, no sueles volver a tenerla.
3. Normalmente con mis padres.
4. Normalmente, me aguanto y lo supero, si es fácil.
5. La valentía.
6. No lo sé.

(19. Sukaina)

1. Es un sentimiento que nos ayuda a no hacer algunas locuras, y también a dejar de hacer algo que otros hacen (y que tú sabes que también quieres hacerlo) pero él, te lo impide.
2. En algunas ocasiones, porque a veces, te ayuda a superarlo, pero en cambio, en otros momentos, te avergüenzas de él.
3. Con alguien en quien confíe mucho, pero sólo en algunas ocasiones.
4. Depende del miedo, intento o superarlo o huir de él.
5. La valentía, superar la agonía y la frustración.
6. Perder a mi familia y quedarme solo en la vida.

(20. Miguel)

1. Es una tontería porque te sientes mal.
2. Sí, porque te desahogas.
3. Depende.
4. Me distraigo.
5. ()
6. Que se mueran mis padres.

(21. Ismael)

1. Es una tontería porque a lo mejor a lo que tienes miedo no existe.
2. Sí, porque expresas tus sentimientos y te alivia.
3. Con nadie.

4. Pienso en otra cosa.
5. ()
6. Perder a mis familiares.

(22. Adrián)

1. Un sentimiento que te hace pensar.
2. No, porque te hace recordar el pasado malo.
3. Depende de qué miedo.
4. Pensar.
5. ()
6. El rechazo.

(23. Shelsy Daniela)

1. Un obstáculo o un freno, en ciertas ocasiones, te para y no haces cosas que te pongan en peligro, pero en otras, te impide hacer cosas que te hacen sentir feliz, o que necesitas.
2. Sí, porque puedes hallar ciertas soluciones, o puedes hallar un alivio inmenso.
3. Con mi madre, principalmente, o con mi hermana.
4. Trato de olvidarme de él cuando no me parece razonable, pero si es razonable, trato de huir de él, o escabullirme entre otros sentimientos.
5. La valentía, la sinceridad, el cariño, el amor.
6. Tener que separarme de mi madre y de mi hermana, y no poder estar con mi hermano pequeño debido a la distancia. También el rechazo, porque la familia de mi hermana a gran parte de ellos no les gusta mi presencia, porque están enfadados con mi madre.

(24. Miguel M.)

1. Una forma de representar lo que no quieres, o lo que no te gusta.
2. Sí, porque puedes intentar compartirlo con alguien o intentar superarlo.
3. Con mis padres, pero no todos.
4. Afrontarlo.
5. Valentía.
6. Perder a un ser querido.

(25. Manuel.)

1. Es lo que temes.

2. Sí, para superarlo.
3. Con nadie.
4. Superarlo.
5. La valentía.
6. La muerte.

(26. Irene R.)

1. Sentimiento que nos hace temer algo.
2. Sí, porque si compartes tus miedos, te sientes mejor, te pueden ayudar a superarlo.
3. Mis padres y con buenos amigos.
4. Intentar superarlo, a menos que esté ante un verdadero peligro.
5. Amistad, valentía.
6. Perder a mis seres queridos y también temo decepcionarles.

(27. Marcos)

1. Temer algo
2. Sí, para intentar solucionarlo.
3. Nadie.
4. Me intento relajar.
5. La valentía.
6. La muerte.

(28. José)

1. Es un sentimiento que tenemos al percibir algo peligroso, malo.
2. Sí, porque compartir tus sentimientos y también con el que lo compartes te ayuda a superarlo.
3. Depende de qué miedo, y si los comparto, (a veces) con mis amigos.
4. Busco la solución.
5. La valentía, la cobardía, la tranquilidad.
6. Las medusas, perder a un amigo o a un familiar.

Clase 1º B:

(1. Jorge)

1. Un sentimiento que permite que rechaces cosas que no quieres hacer.
2. Sí, porque así no te sientes solo y que eres el único que eres así.
3. Con quien me apetezca, pero no siempre con el mismo, pero algunas veces sí.
4. Pararme y pensar cómo actuar.
5. Enfrentarte a él y descubrir que tal vez te guste contemplarlo.
6. Perder algo o a mí mismo.

(2. Sara)

1. Cuando no quieres hacer algo porque te asusta.
2. Sí, porque al hablarlo te sientes mejor.
3. Mis amigos y mi familia.
4. Me protejo con otras personas pidiéndoles ayuda.
5. La valentía.
6. Perder a alguien o morirme.

(3. Carlos P.)

1. Es lo que cuida de lo malo y de lo bueno.
2. Sí, muy importante.
3. Con Álvaro.
4. Busco la forma más fácil de superarlo.
5. Que te puedes pegar una leche o que te la pueden dar.
6. Es las terribles mentiras que alguna vez se sobran sobre el encubrimiento de los extraterrestres en EE UU.

(4. Nacho)

1. Es tener respeto a algo.
2. No, porque no te gustaría hablar de algo que te da miedo.
3. Con mis amigos.

4. Salir de donde tenga miedo.
5. Crecer como persona.
6. Las serpientes.

(5. Susana)

1. Es una emoción que nos ayuda a no meternos en problemas salvo en exceso que puede ser peligroso.
2. Sí, porque nos ayuda a entenderlos mejor e intentar superarlos, además podemos descubrir que no somos los únicos.
3. Depende, puede ser con mis padres o con mis amigas depende del miedo.
4. Se lo digo a alguien y busco una manera de solucionarlo o evitarlo.
5. La amistad, el cariño, la compasión, el afecto.
6. Que me den de lado, que me rechacen.

(6. Javier)

1. El miedo es bueno, sin él yo nunca habría podido superarme a mí mismo.
2. Sí, porque hay veces que si no hablamos del miedo no nos podrían ayudar a superarlo.
3. Con mis padres, ellos me ayudan a superarlos.
4. Intento superarlo y si no puedo lo intento esquivar.
5. La valentía, la voluntad y la seguridad.
6. Es perder a alguien de mi familia y quedarme solo.

(7. Miryam)

1. Dependiendo de la situación (perder a alguien)
2. Sí, porque así podemos superar los miedos y también aprender de ellos.
3. Mis amigos, normalmente, o familia, pero dependiendo cuales.
4. Intentar solucionarlo, expresar sentimientos (llorar) o nada.
5. La esperanza, la amistad.
6. Perder a alguien (amigos, familia, gente en general).

(8. Clara)

1. Es una emoción que sientes cuando algo es arriesgado o piensas que no sabes qué hacer por pensar que no puedes.

2. Sí, porque así tú y tus amigos os podéis ayudar mutuamente.
3. Mi familia, mis amigas en general.
4. Pensar en si es bueno malo que tenga miedo.
5. El orgullo al saber que lo has podido hacer.
6. Quedarme sola.

(9. Elena)

1. Un sentimiento que tienes dentro de ti y que algunas veces no puedes pararlo pero otras tienes que superar.
2. Sí, porque así la persona que te escuche puede ayudarte a superarlo.
3. Mis mejores amigos y mi familia, porque sé que me van a ayudar.
4. Intento no pensar en cosas malas y pensar en cosas que me hagan feliz, y si puedo, superarlo.
5. La valentía.
6. Perder algo o alguien que quiero. Morir.

(10. Irene L.)

1. Es un sentimiento que nos lleva a lo malo.
2. Sí, es bueno porque así puedes ayudarte para sacarte todos tus miedos de dentro.
3. Con mi gato y mis amigos.
4. ()
5. Cómo superarte a ti mismo.
6. No encajar en algún sitio o perder a alguien.

(11. Rubén)

1. Un sentimiento que crece en nosotros.
2. Sí, para superarnos.
3. Con mis seres queridos.
4. Intentar superarlo.
5. La tristeza.
6. La muerte, las avispas, las alturas.

(12. Ana Isabel)

1. Perder a un ser querido.
2. Sí, es bueno hablar de nuestros miedos porque la gente te puede ayudar a que lo superes.

3. Conmigo misma o mi hermano.
4. Llorar.
5. Que cuando lo superas te sientes bien porque lo superas y así no puedes tener más miedo.
6. Perder a alguien que quiero (y que sea por algo que he hecho yo).

(13. Brian)

1. Temor a algo o a alguien.
2. Sí, porque lo puedes superar.
3. Con mis amigos y mi familia.
4. Enfrentarme a ellos.
5. La valentía.
6. Nada.

(14. Sandra)

1. Es un sentimiento un poco malo.
2. Sí, porque así puedes despejar varias cosas de tu mente, buenas y malas.
3. Con mis familiares y algunos con amigos y conmigo misma.
4. Puede que llore o si no afrontarlo.
5. Tienes que asumir lo que te ha pasado.
6. Que muera, que me insulten o algún animal que otro.

(15. Sheila)

1. Que te rechacen tus amigos.
2. Sí, porque puedes solucionarlo antes.
3. Con mi familia o con mis amigos
4. Intentar enfrentarme.
5. Lo que en verdad es una tontería y lo que es en serio.
6. Sentirme un bicho raro entre mis compañeros.

(16. Celia)

1. Es un sentimiento de no poder hacer cosas por agobio.
2. No, porque al hablar de tus miedos te daría más agobio.
3. Con gente con la que confíe (hermanos, amigos, etc.)

4. Intentar salir del tema, irme del lugar y si puede ser corriendo, mejor.
5. Valentía, esperanza.
6. Nada, porque a lo que tenía miedo ya lo superé.

(17. Bertha)

1. Es un sentimiento que hace que no seamos valientes y no podemos ver cosas nuevas.
2. Sí, porque puede que te ayuden a solucionarlo.
3. Con mi madre.
4. No lo sé.
5. El ocultarlo y poder resolverlo.
6. El ser rechazado por los demás y que no me acepten como soy.

(18. Irene)

1. El miedo es perder a mi familia, perder a mis amigos, que no te quieran, pelis de miedo (todos los miedos de las pelis entran en mí).
2. Depende con quién, con familiares sí, resto de personas, no.
3. Con los demás para sacarlos fuera.
4. Enfrentarme a ellos o dejarlos pasar.
5. Enfrentándose a ellos y superioridad.
6. Perder a mi familia, amigos y yo misma y ver pelis de miedo.

(19. César)

1. Una advertencia ante los peligros del mundo.
2. Sí, porque así te sientes apoyado y respaldado por otras personas.
3. Mis amigos, familia y conmigo mismo.
4. Lo afronto, lo comento y pienso maneras de superarlo, luego las realizo.
5. La valentía, el esfuerzo y la superación.
6. Perder a alguien o algo importante.

(20. Rodrigo)

1. Es una sensación que te produce como un pinchazo en el pecho y casi no puedes respirar.

2. Sí, porque si hablas con una persona de tus miedos, la persona sabe cuando ayudarte a superarlos.
3. Con mis padres y mis amigas.
4. Grito y cuando tengo mucho miedo digo insultos a la persona en voz muy alta.
5. Alegría, vergüenza, timidez, esperanza.
6. Que un día que esté en el campamento le pida a mi familia que me recojan y mueran por accidente y yo me sienta culpable por su muerte.

(21. Mikel)

1. Es tener temor a los grandes cambios.
2. Sí porque así se pueden afrontar.
3. Con mi familia y amigos.
4. Duermo y descanso.
5. La valentía.
6. Estar solo, es decir, perder a la gente que quiero.

(22. Adrián)

1. Un sentimiento hacia algo en particular.
2. Sí, porque es liberador hablar, te calma.
3. Con mi madre.
4. Intento superarlo.
5. Aprender a superarlos y motivarse.
6. Que me quede solo sentimentalmente hablando, que no pueda comunicarme con nadie.

(23. Oscar)

1. Es como una capa que te protege.
2. Sí, porque reconoces tus errores y puedes atreverte a hacerlo mejor.
3. Mi madre, mi padre y mis abuelos.
4. Intentar escapar.
5. La vergüenza.
6. Perder a alguien de mi familia.

(24. Javier L.)

1. Es temer perder algo querido.

2. Sí, porque luego al recapacitar de lo sucedido te sientes mejor.
3. Con mis padres y algún compañero.
4. Lo ignoro, pero no pensar en ello, sólo actuar.
5. Bondad, cariño, un sentimiento mayor y antes de actuar pensar.
6. Perder a algún ser querido.

(25. Florange)

1. Es un sentimiento ante el que me siento impotente.
2. Sí, siempre es bueno decir lo que sentimos aunque se burlen de nosotros.
3. Con mis amigas.
4. Distraerme para evitarlo.
5. Soy capaz de superarlo y hacer cosas que no creía que podía hacer.
6. Quedarme sola perder a las personas que quiero y valoro.

(26. Javier M.)

1. Un sentimiento aparte al que no hay que hacer caso.
2. No, no lo quiero explicar.
3. No, no lo quiero decir.
4. No le doy importancia.
5. Ninguno, como he dicho, el miedo es un sentimiento inútil, que te hace débil.
6. A ser débil y no poder afrontar algo.

(27. Oliris)

1. Es positivo y negativo, porque te venda los ojos y te puedes perder algunas cosas.
2. Sí, porque a lo mejor contándolo lo compartes y ya no sientes tanto.
3. Con mi diario y con mi prima.
4. Intento superarlo o evitarlo.
5. Que a lo mejor por un miedo puedes superar otro.
6. Perder a mi familia.

(28. Carlos M.)

1. Algo que no has experimentado y no quieres hacer porque te da cosa.

2. Sí, porque a veces te pueden ayudar.
3. Conmigo mismo.
4. Me asusto y no hago la cosa y me voy corriendo.
5. No lo sé.
6. Una araña gigante.

(29. Carlos P.)

1. Es una emoción que a veces puede ser positiva, y otras, negativa.
2. Sí, porque cada uno tiene que intentar superar sus miedos.
3. Con mis familiares.
4. Intentar no pensar en ello o sino decírselo a alguien
5. La valentía.
6. Perder a un familiar.

Clase 1º C.

(1. Francisco)

1. Es una sensación, que te ayuda o perjudica frente a una situación de peligro.
2. Sí, porque así a quien se lo cuentes te puede ayudar.
3. Mi familia y mis amigos de confianza.
4. Suelo afrontarlo e intentar superarlo.
5. Se puede descubrir quién eres de verdad.
6. La pérdida de seres queridos.

(2. Sonia)

1. Es un sentimiento que impide que hagamos cosas que pueden ser buenas o malas.
2. Sí, porque la gente te puede intentar ayudar aunque a veces tienes miedo a contar tus miedos.
3. Con amigos, pero sólo con los que confío mucho y sé que no se van a reír de mí.
4. Me oculto y algunas veces se lo cuento a alguien.
5. La tolerancia a las cosas.

6. Perder a alguien que aprecie mucho en la vida.

(3. Marcos)

1. Un sentimiento bueno y malo que hay que superar.
2. Sí, porque igual necesitamos ayuda para superarlo o nos sentimos a gusto al expresarlos.
3. Con mis mejores amigos.
4. Depende de la situación o me echo atrás, me comporto diferente.
5. ()
6. Que algo me salga mal delante de mucha gente.

(4. Adrián)

1. Un muro gigantesco con una sola entrada.
2. Sí, ya que será más fácil aceptarlo.
3. Nadie, muy pocas veces lo hago y sólo con mi familia.
4. Intento olvidarlo.
5. Puedes encontrar fortaleza.
6. Olvidar a mis seres queridos.

(5. Carmen)

1. Un sentimiento.
2. Es bueno porque le dices a esa persona lo que sientes.
3. Con mi mejor amiga.
4. Llamar corriendo a mi mejor amiga y contarle lo que me pasa.
5. Con el miedo encontré a la persona a la que quiero.
6. Decirle al chico que me gusta que llevo enamorada de él más de un año.

(6. Juliana)

1. Es un sentimiento que tiene la gente, o sea, es temer algo que no podemos superar
2. Sí, porque así otras personas nos podrían ayudar.
3. Mi madre y mis amigos
4. Olvidarme de ese miedo.
5. El amor, la amistad
6. Perder a mis seres queridos.

(7. Paloma)

1. No saber lo que va a pasar, cómo influirá en nuestra vida el acto que hagamos.
2. Sí porque nos desahogamos, pero nos cuesta mucho hacerlo.
3. Nadie (familia???).
4. No me sé controlar.
5. Se puede descubrir cómo eres por dentro, tú y la persona que lo afronta contigo.
6. Privado.

(8. Jon-Nico)

1. Es un sentimiento, una emoción.
2. Sí, para afrontarlos.
3. Mi familia.
4. Intento afrontarlos con mi familia y amigos.
5. ()
6. La muerte y los insectos.

(9. Pedro)

1. Es una emoción que no es mala, pero que tampoco es buena.
2. Sí, porque si no, podemos “explotar” y tomarla con alguien que no lo merece.
3. Mi padre.
4. Me refugio en mí mismo y lo intento superar más tarde.
5. Amistad o prudencia.
6. Quedarme solo, perder a la gente que quiero.

(10. Lucía)

1. El sentimiento de querer huir.
2. Depende, no porque nos hace recordarlo y lo pasamos aun peor. Y sí, porque hace disminuirlos, y mucho más si nuestro compañero lo comprende.
3. Mis amigos y mis padres.
4. Pienso con la cabeza cuando siento que pasa algo, y cuando tengo un plan, actúo, intento solucionarlo. Con el paso del tiempo te acostumbras.
5. Generosidad, valentía.
6. Perder a un familiar o un amigo. Me siento como si no tuviera corazón, como si estuviera vacía.

(11. Diego)

1. Es lo que nos protege de lo que tememos.
2. Sí, porque nos ayuda a superarlos.
3. Mi familia, a veces.
4. Alejarme y no acercarme.
5. La valentía.
6. El fracaso o la pérdida.

(12. Lucía)

1. Es un sentimiento que nos hace sentir raros, mal.
2. Sí, porque podemos encontrar apoyo.
3. Amigos y familia.
4. Me callo o se lo cuento a mi hermano mayor y hermana.
5. La empatía.
6. Perder a mis seres queridos.

(13. Marta)

1. Es un sentimiento de alerta.
2. Sí, porque necesitamos desahogarnos.
3. Mis padres.
4. Intento afrontarlo.
5. ()
6. Que piensen mal de mí.

(14. Lysmar)

1. Tener miedo a algo o a alguien.
2. Sí, para desahogarnos.
3. Mi prima, a veces.
4. Ir y afrontarlo.
5. No lo sé.
6. Sentirme sola, la muerte y perder a las personas que quiero.

(15. Sami)

1. El temor a algo o a alguien.
2. Sí, porque te ayuda a combatirlo.
3. Familia y amigos.
4. Intento afrontarlo porque si no me va a seguir el resto de mi vida.
5. La valentía, el odio, la amabilidad.
6. Tener que afrontar todos mis miedos.

(16. Javier)

1. Un sentimiento.
2. Sí, porque nos desahogamos lo que tenemos dentro.
3. Mi mejor amigo.
4. Lo afronto.
5. Valentía.
6. Perder a mis padres.

(17. Sara)

1. Un sentimiento.
2. Sí, porque te pueden ayudar a afrontarlos
3. Mis amigas.
4. Me lo guardo, sólo se lo comento a un amigo.
5. La valentía.
6. Que se rían de mí.

(18. Carlos)

1. Es una reacción o una alerta de algo peligroso.
2. Sí, porque nos podemos liberar de una carga que tenemos dentro.
3. Mis padres.
4. No sé.
5. No sé.
6. Es no saber cuándo llega el día de mi muerte.

(19. Sergio)

1. Es algo que siente cuando le dices a una persona algo.
2. ()
3. Con mis amigos o familiares.
4. Afrontar el miedo.
5. ()
6. Morir, y el que la persona, me diga no.

(20. Laura)

1. Un sentimiento, una emoción.
2. Es bueno hablar de tus miedos, porque así, compartes tus sentimientos con otra persona que te consuela, y te sientes mejor.
3. Con mis mejores amigos y las personas en las que confío.
4. Se lo cuento a mi amiga y me quedo callada, sin llamar la atención.
5. La felicidad.
6. No caerle bien a la gente.

(21. Alain)

1. Sentirse mal con algo o con alguien.
2. Sí, porque nos ayuda a superarlos.
3. Nadie.
4. Hacerme a ello.
5. Superarlos.
6. Las arañas.

(22. Emilse)

1. Es el sentimiento más importante.
2. No, porque da vergüenza de que la gente te digan cosas.
3. Mis amigos y, a veces, con mi madre.
4. Me paraliza y no me hago con ello.
5. ()
6. Ser el centro de atención, no me gusta que me miren.

(23. Dionisio)

1. Un sentimiento que tenemos las personas.
2. Sí, porque si tenemos miedo a algo, una persona, nos puede ayudar a superarlo.
3. Amigos y familia.
4. Intento afrontarlo todo lo que puedo.
5. ()
6. Las pelis de terror.

(24. Ismael)

1. Un sentimiento que tenemos que tener todas las personas, y que puede ser malo o bueno.
2. Sí, porque así nos pueden ayudar a superarlos.
3. Mis mejores amigos.
4. Intento afrontarlo y comportarme normal.
5. ()
6. Sacar malas notas, el instituto es un poco agobiante.

(25. Roxana)

1. Algo que sentimos en el corazón y no es ni bueno ni malo.
2. ()
3. Mis amigas y familia.
4. Relajarme, hablar con tranquilidad.
5. No sé.
6. A mi familia.

(26. Isaías)

1. Es una expresión.
2. No, porque después, con lo que le cuentas, se lo dice a otro.
3. Conmigo mismo.
4. Me quedo callado
5. En mí, no se puede.
6. Morirme.

(27. Madelaine)

1. Un sentimiento que no es bueno ni malo, pero a veces, puede fallar.
2. Sí, porque así nos expresamos.
3. Mis amigas y mi familia.
4. Me salgo del problema, pues dejo que se pase. Porque si no, será para siempre.
5. La valentía, el amor, y que no debemos temer a cosas que no lo requieran.
6. Perder a mi abuela y mi madre o mis amigas.

(28. Melani)

1. Es un sentimiento no es bueno ni malo.
2. Sí, porque contando lo que la persona siente, te apoyas y lo afrontas.
3. Mi mejor amiga porque sé que me comprende.
4. No quiero hablar con nadie y quiero estar sola.
5. ()
6. Perder a la persona que me ayuda y que está conmigo en todo momento.

(29. Adrián)

1. Es un sentimiento que a veces es positivo y otras, negativo.
2. Sí, porque nos ayuda a desahogarnos.
3. Amigos y familia.
4. Intentar afrontarlo y superarlo.
5. Valentía.
6. Enfrentarme a la muerte.

(30. Borja)

Ausente.

Clase 1ºD:

(1. Enrique José)

1. Es un mecanismo de defensa que nace con nosotros y nos advierte de los peligros que nos pone la vida.
2. Sí, porque mi miedo puede ayudar a otros que tengan el mismo miedo que yo.

3. ()
4. Me quedo en el sitio pensando las consecuencias.
5. La libertad y los derechos.
6. Llorar y que me vean.

(2. Cristina R.)

1. Es una emoción que nos alerta de algo.
2. Sí, es bueno, porque tener miedo a algo y alguien puede ayudarte a solucionarlo.
3. La gente que quiero: amigos, familia.
4. Buscar ayuda o intentar pensar en otra cosa.
5. La valentía, si superas tus miedos.
6. Perder a mi familia.

(3. Alicia)

1. Es un sentimiento que la gente piensa para después ser más fuertes e inteligentes.
2. Sí, así sabes a qué te enfrentas.
3. Con mi madre, porque ella me entiende.
4. Salgo corriendo o me quedo paralizada, o a veces, me enfrento.
5. Si vas con alguien te sientes más acompañado. Compañerismo, amistad, que puedes enfrentarte a ello.
6. A las personas que no se comportan y a algunas catástrofes.

(4. Erick)

1. Un sentimiento de defensa que me ayuda.
2. Es bueno hablar de nuestros miedos para dejar de tenerlo.
3. Mi madre.
4. Me defiendo.
5. Se pueden descubrir valores.
6. Morir y a los abusos.

(5. Darío)

1. Es un sentimiento que nos protege y avisa.
2. Sí, para desahogarnos.
3. Mi madre.

4. Depende de la ocasión.
5. Sí.
6. Al miedo.

(6. Andrea)

1. Un sentimiento de defensa que nos avisa de que algo puede perjudicarnos.
2. Sí, para desahogarnos.
3. Con mi compañero de pupitre.
4. Esconderme.
5. No creo.
6. A suspender y que mis padres me cambien de instituto.

(7. Ashwini)

1. El miedo es cuando te asustan o cuando pierdes un familiar, que ni siquiera puedas superar, y te quedas con la obsesión de haberlo perdido.
2. Sí, porque te quitas el peso, te desahogas.
3. ()
4. ()
5. ()
6. A las personas que me pegan.

(8. Miguel)

1. Es un mecanismo de defensa.
2. Sí, porque te pueden ayudar.
3. Mis seres queridos.
4. Intentarlo, y si no, no lo hago.
5. Aprender algo.
6. A no tener a nadie con quien hablar.

(9. Estefanía)

1. Es un sentimiento oculto, y el miedo de ocultarnos, cambia a la gente.
2. Sí, porque te hace ser valiente.
3. Con mis compañeros que me quieren.
4. Lloro, cierro los ojos.

5. Valentía y esperanza, pasión.
6. A que me dejen y cambie.

(10. Alba)

1. Es un sentimiento que tienes que afrontar.
2. Sí, para solucionarlo y poder afrontar las cosas de las que tienes miedo.
3. Pues, no sé.
4. Gritar, huir.
5. Sí.
6. Pues las avispas y no sé.

(11. Lidia)

1. Es un presentimiento de algo malo que crees que puede pasar. Depende para qué, puede ser bueno o malo.
2. Yo creo que no, porque las demás personas no se tienen que enterar.
3. Casi nadie.
4. Pues si es un bicho grito y salgo corriendo, y si es otra cosa... me pongo a la defensiva.
5. No...
6. Que alguien en quién confío cuente mis secretos.

(12. Julián)

1. Un mecanismo de defensa que nos advierte de algo.
2. Sí, porque es muy agradable.
3. Mi familia.
4. Superarlo.
5. Sí, el valor y la felicidad por superarlo.
6. Depende de cada cosa.

(13. Durán)

1. Es una sensación de terror a algo.
2. Sí, porque al hablar de nuestros miedos te quitas el peso de encima.
3. Amigos de confianza.
4. Nada.

5. No sé.
6. Que me hagan daño.

(14. Pedro)

1. Es una sensación mala, y a veces buena, y sirve como mecanismo de defensa.
2. Sí, así nos desahogamos.
3. Mi familia.
4. ()
5. La amistad.
6. Perder a una persona y después no saber qué hacer.

(15. Silvia)

1. Algo que nos paraliza y que no nos gusta sentir.
2. Sí, porque nos ayuda a superarlos.
3. Amigos y familiares.
4. Sentirme sola y protegerme.
5. No sé.
6. Perder a mis seres queridos.

(16. Rafael)

1. Es una forma de defenderte.
2. No.
3. Sólo con un muy amigo mío.
4. Me quedo parado.
5. No.
6. Oscuridad y bichos.

(17. Magno Tobías)

1. Es para olvidar algo malo.
2. Sí, porque así te pueden ayudar.
3. Con mis padres y amigos.
4. Me escondo o me defiendo.

5. Sí.
6. Suspenden los exámenes.

(18. Martín Alejandro)

1. Un sentimiento que nos protege de algunas cosas, pero a veces, hay que quitar.
2. Sí, porque te puedes desahogar.
3. Mis padres y mi familia.
4. A veces lo asumo y a veces no.
5. Sí, como la responsabilidad.
6. La muerte de un ser querido y mi propia muerte.

(19. Luís Armando)

1. Es una forma de ser valiente, enfrentarte a todos tus problemas.
2. Sí, porque así te liberas pero a veces se lo tienes que decir a una persona en quien confías mucho.
3. Mis padres y mis hermanos.
4. Me enfrento a ellos.
5. Sí, la valentía.
6. A mis padres y que me echen la bronca.

(20. Jorge)

1. Es una sensación de angustia que puede ser malo o bueno.
2. Es bueno para hacerse valiente.
3. Con mis padres.
4. Me protejo.
5. Valentía.
6. Cucarachas.

(21. Blanca)

1. Un sentimiento que nos alerta y nos hace madurar aunque sea doloroso.
2. Sí, porque te desahogas, y aunque llorar no sirva de mucho, las personas a las que se lo cuentas pueden entenderte.

3. Mi mejor amiga, porque al ser de mi edad siento que me comprende mejor.
4. Lloro o hago algo que ayude a alguien.
5. Sí, puedes ser más valiente, más maduro, y puedes hacer amistad con la persona que te escucha.
6. Quedarme sola en el mundo y no tener a nadie a mi lado.

(22. Abdul)

1. Una emoción que te avisa de algún peligro o te asusta afrontarlo.
2. Sí, porque nos desahogamos del miedo que sentimos.
3. Algunos amigos y familiares.
4. Intentar afrontarlo.
5. Sí.
6. De suspender un examen.

(23. Rodrigo)

1. Un horror.
2. Sí, para solucionarlo y que se nos quite.
3. Con las personas que más quiero.
4. Corro.
5. Sí.
6. A las personas que me pegan.

Clase 1º E:

(1. Marta)

1. Es un sentimiento que me asusta y pienso en ello demasiado. Me hace pensar que no soy nadie.
2. Es malo, porque me hace pensar en ello, pero por otra parte es bueno porque te desahogas.
3. Una amiga mía, nadie más.
4. Me pongo a pensar en ello, lo intento olvidar, pero no puedo y acabo llorando porque es un miedo que me supera.
5. Ninguno.
6. La muerte o la pérdida de alguno de mis familiares, pero más la muere mía.

(2. Alberto)

1. Es un sentimiento que expresa sin escapatoria.
2. Sí, para que a las personas a las que se lo has contado te ayuden a superarlos.
3. Con personas de confianza, amigos y familiares.
4. Huir.
5. ()
6. La muerte de un familiar, el fracaso, etc.

(3. Melanie)

1. Es un sentimiento de temor.
2. No lo sé.
3. Con personas de mucha confianza.
4. Quedar y hablar con alguien de confianza.
5. La valentía.
6. ()

(4. Rachida)

1. Un sentimiento.
2. No, porque se van a reír de mí.
3. Conmigo misma.
4. Me tapo con la almohada.
5. ()
6. A la clase, no sé, me da miedo hablar y dar mis opiniones.

(5. Rafael)

1. Algo que no me gusta admitir, pero que sí tengo.
2. Sí, es bueno, a veces es necesario, porque a veces te lo guardas y te perjudicas a ti mismo.
3. La almohada.
4. Guardármelo, me siento débil y furioso.
5. Amistad, sinceridad.
6. Quedarme solo.

(6. Mario)

1. Un sentimiento.
2. Sí, porque no te queda esa sensación.
3. Con la almohada.
4. Me quedo quieto.
5. La amistad.
6. Estar solo.

(7. Maryam)

1. El miedo es algo que no quieres que pase.
2. Sí, porque lo asimilas.
3. Con nadie.
4. Me arropo con la manta y me escondo.
5. Aprendo a afrontarlos.
6. Que los tiburones me coman.

(8. Cristian)

1. Es algo que no nos gusta.
2. Sí, porque si los transmites a otras personas, ellas te podrían ayudar.
3. Con mis padres.
4. Defenderme de él o enfrentarlo.
5. El aprendizaje.
6. Morir, o la muerte de un ser querido.

(9. Patricia)

1. Algo que a veces sientes cuando no te gusta algo o temes a ello.
2. Sí, porque así te atreves a liberar y a aprender de tus errores.
3. Mis amigas.
4. ()
5. La valentía.
6. ()

(10. Salvador)

1. El miedo es bueno y malo.

2. Es bueno hablar de nuestros miedos, depende a quién se lo cuentes.
3. Con mi madre y la *Play 3*
4. Juego a la *Play*.
5. No.
6. Que la *Play* y la *Wii* no existen y que alguien de mi familia muere.

(11. Eliezer)

1. Es algo bueno que nos ayuda para tomar decisiones drásticas en nuestra vida. Tenemos que estar agradecidos de tener miedo.
2. No lo sé.
3. Normalmente con nadie. Y cuando lo hago es con mi madre.
4. Me tiemblan las piernas.
5. No lo sé.
6. Perder o que le pase algo malo a algún ser querido o amigo especial. Claro y a mí también.

(12. María Isabel)

1. Es un sentimiento a perder algo o a las cosas que te asustan.
2. Sí, porque te ayudan a desahogarte y te pueden ayudar.
3. Mi abuela y las personas con las que tengo confianza.
4. Me hace sentir débil.
5. La valentía.
6. La muerte, perder a un ser querido.

(13. Rebeca)

1. Es no querer perder a alguien que quieres, un sentimiento.
2. Sí, es bueno porque cuando lo cuentas sientes un gran alivio en tu interior.
3. Mis seres queridos, las personas a las que quiero, mis amigos.
4. A veces me enfrento a ellos, a veces me hace sentir muy pequeño, sin ganas de nada.
5. Te das cuenta de las personas que te apoyan en todo momento. La valentía.
6. Perder a una persona que de verdad quiero, o no verla nunca más, no poder estar a su lado.

(14. María)

1. Es un sentimiento que puede ser bueno para darte cuenta de lo que es malo y puede ser malo si se apodera de ti.
2. Sí, porque te ayuda a abrirte y puede que a solucionarlo.
3. Mis primos, mis amigos y padres.
4. Hablar con mis amigos para solucionarlo.
5. Descubrir valores como la amistad y la confianza.
6. Perder a un ser querido.

(15. Natalia)

1. Es un sentimiento que en mi opinión es malo. Es algo que me da miedo y que tengo miedo a enfrentarme a él.
2. Sí, es bueno para que te puedan ayudar a enfrentarte a él y superarlo.
3. Normalmente con alguna amiga de mucha confianza o conmigo misma.
4. Lo aparto y huyo de él sin enfrentarme a él y superarlo. Me hace tener ira, hacer tonterías y que me tiemble todo el cuerpo y llorar, sobre todo llorar.
5. La valentía.
6. Enamorarme y que me hagan daño y a perder a alguien muy querido de mi familia.

(16. Luis)

1. Es un sentimiento cuando vas a hacer algo peligroso o va a pasar algo que te de “yu-yu”.
2. Sí, para que te ayuden a perderlo.
3. Con mi familia.
4. Me enfrento a ellos.
5. ()
6. A las alturas.

(17. Alejandro)

1. Lo que nosotros sentimos cuando nos ocurre algo, o que tú tienes algo que no te gusta.
2. Sí, porque a lo mejor, otras personas tuvieron esos miedos en un pasado y te pueden ayudar a que tú puedas superar tus miedos con su ayuda.
3. Pues mis miedos sólo los conocen mis abuelos, porque sé que mis abuelos nunca lo dirán, y sabemos que ellos tienen miedos como nosotros.
4. Yo, pedir ayuda a mi familia para que me ayuden a pasar el miedo.
5. La tristeza.

6. Perder a toda la gente que amo, como la familia o los amigos.

(18. Andrea Paola)

1. Cuando te sientes pequeña ante un problema o persona que te supera emocionalmente.
2. Yo creo que sí, porque te ayudan a superarlos.
3. Mi madre y mi prima.
4. Me siento muy débil emocionalmente.
5. Mi familia me apoya, me ayuda a superarlo.
6. No ver más a mi familia.

(19. David Francisco)

1. Es una emoción que te ayuda a no cometer errores y a evitarlos.
2. Sí, porque entiendes los miedos de los demás y les ayudas a evitarlos y te ayudan a ti también.
3. Con nadie, porque no me atrevo a contarlos, a que se rían de mí a que me castiguen y que tenga más miedos.
4. Huyo de él, no me enfrento a él, no me hago con él.
5. Más miedos, la tolerancia, y hacerme más pequeño.
6. La muerte de mis familiares, sobre todo la de mi madre, que es la que más quiero.

(20. Isabel)

1. Es un sentimiento inexplicable.
2. Sí, para que nos ayuden y poco a poco nos olvidemos.
3. Mi madre, mi hermano y Cristina.
4. Correr o enfrentarme, me tiemblan las piernas.
5. ()
- 6.

(21. Anislady)

1. Es un sentimiento personal.
2. Sí, pero depende de qué miedo sea.
3. Mi abuela y con mi hermano.
4. Me pongo nerviosa.
5. La valentía.
6. La muerte.

(22. Lucía)

1. Un sentimiento oculto que no quieres decir a otras personas. Pero en cambio es bueno, porque te puede ayudar.
2. Sí, porque te puede ayudar a superarlos.
3. Con nadie, intento superarlos sin ninguna ayuda.
4. Intento pensar que puedo superarlos y paso de ellos.
5. La valentía, la cobardía.
6. Que se muera un familiar, en un momento determinado, sin tener ningún tipo de enfermedad o problema.

(23. Michael Eduardo)

1. Algo que te asusta.
2. Sí, porque se puede solucionar.
3. Con nadie.
4. Huyo.
5. Saber cómo enfrentarlos.
6. Que se muera alguien.

(24. Estera)

Ausente.

(25. Iván)

Ausente.

Análisis del Cuestionario 2ª Sesión. Análisis del contenido

1. La muerte es un tema ...
2. La muerte sirve para...
3. ¿Es importante vivir con conciencia de nuestra finitud?
4. ¿Es importante hablar sobre la muerte en los centros educativos?

Clase 1º A

(1. Lucía):

1. Que te produce soledad si ha atacado a algún ser querido, pero también puede ser un eterno descanso si estás muy dolorido.
2. A veces te entristece, pero también si hablas de ello dejas de preocuparte de cuándo vas a morir y cuando no.
3. Siempre lo sabemos, pero no hay que darle muchas vueltas de cuánto te queda de vida, etc. Hay que vivir felices, ya se decidirá nuestro fin. La vida es valiosa.
4. Sí, porque tus compañeras, si has perdido a un ser querido, te consuelan y te intentan animar. Además, es imposible estar triste si estoy con mis amigas.

(2. Beatriz)

1. Es un tema que me trae la única esperanza de vida en el paso a otro lugar. Es necesaria pero me produce tristeza. Muchas veces nos da miedo porque no lo conocemos, no sabemos qué hay después. Más que miedo es ignorancia.
2. Todo lo que empieza acaba. Si no muriéramos tampoco naceríamos, cuando alguien muere un bebé nace.
3. Sí, y no hay que desaprovechar la vida aunque a veces sea un “asco”, porque ningún momento se repetirá, pero tampoco hay que vivir angustiado sino disfrutarlo al máximo.
4. Sí, porque aprendemos lo que no entendemos, a superar ese miedo.

(3. Cristina.)

1. Es un tema triste, produce un sentimiento al que todos tememos.
2. La muerte sirve para sentirse mal.
3. Sí, porque me hace valorar más la vida.
4. Sí, pero a mí me entristece siempre y me pongo a llorar.

(4. Helena)

1. Es la pérdida de alguien que produce dolor y tristeza.
2. Sirve para darte cuenta de que todo empieza y acaba.
3. Sí y no. No porque te preocupas de todo, y sí, porque te enseña a valorar la vida. Sólo se nace una vez.
4. Sí, para que te enseñen a valorar la vida.

(5. Silvia)

1. Es lo que ocurre después de vivir. Es algo natural y sobre todo hablar de ella.
2. Sirve para terminar con la vida y, en caso de suicidio, para acabar con el sufrimiento.
3. Sí, porque aprovechamos la vida al máximo.
4. Sí, porque así puedes resolver dudas sobre la muerte, tenerla menos miedo, etc.

(6. Daniela)

1. Es un tema triste.
2. No sirve para nada.
3. No os bueno obsesionarse.
4. Sí, para saber qué es la muerte o qué sentimos al perder a alguien.

(7. Johana)

1. Un sentimiento doloroso cuando perdemos a alguien que queremos.
2. Sirve para irse a otro sitio que puede ser mejor o peor.
3. Sí, porque en cualquier momento puede pasar.
4. Sí, aunque nos da pena, pero es bueno hablarlo en clase.

(8. María)

1. Es una cosa que tiene que pasar sí o sí, pero da miedo. Perder a una persona es triste, pero necesario porque si no, no cabríamos en el mundo.
2. La muerte sirve para dejar paso a otras personas.
3. Sí, porque sabes que va a acabar tu vida en algún momento.
4. Sí, porque compartes sobre un tema del que no sabes mucho, y piensas sobre lo que desconoces.

(9. Alberto)

1. Es un dolor cuando se te muere un familiar.
2. Para saber que no vas a vivir eternamente.
3. No sé.
4. No, porque si no algunas personas se asustan.

(10. Nerea)

1. Es el momento en el que dejas de formar parte de la vida.
2. Sirve para darte cuenta de lo que importa cada persona.
3. Sí, porque así vivimos y hacemos lo que queremos hacer sabiendo que vamos a morir.
4. Sí, porque te enseña a valorar la vida y lo que tienes.

(11. Sandra)

1. Es un tema que da miedo. Pero sobre todo tengo miedo a la muerte de otros, de mis familiares.
2. ()
3. Sí, porque así puedes disfrutar al máximo de la vida.
4. Sí, es muy importante.

(12. Irene S.)

1. Es un tema triste porque significa la pérdida de alguien o de ti mismo.
2. La muerte sirve para darte cuenta de lo que quieres a los demás.
3. Sí porque te preparas y haces las cosas que quieres hacer, vives la vida más despacio y con precaución.
4. Sí, porque alguna vez tendrías que hablar de ello para superar el miedo. Y los niños tendrían que saber más lo que es.

(13. Diego)

1. Es un tema que produce tristeza y a veces es necesario.
2. No sirve para nada.
3. Sí, es bueno porque te hace valorar más la vida.
4. Sí, es bueno por lo mismo.

(14. Gema)

1. Es un tema muy triste, y puede pasar mucho tiempo y quizá no lo hayas superado.
2. Sirve para darte cuenta de cuánto aprecias a alguien.
3. Sí, porque así disfrutas más de la vida, pasamos más tiempo con la gente.
4. Sí, porque así puedes expresar tu miedo a la muerte.

(15. Alejandra)

1. Es un tema que triste que nos sucede a todos, pero el sentimiento depende de cada persona.
2. Sirve para que cuando una persona se va te das cuenta de que tienes que aprovechar cada oportunidad.
3. Sí, porque nos preparamos y valoramos más todo.
4. Sí, y así nos ayudarán por si alguien teme a la muerte.

(16. Elisa)

1. Es un tema que significa perder algo o alguien. Es una sensación extraña, es incómodo porque falta algo en tu vida. No me agrada hablar de ello pero tampoco es que me asuste.
2. Sirve para que el ciclo de la vida siga fluyendo.
3. Sí, porque tenemos más ganas de hacer cosas y vivir más todo, con más intensidad. Pero generalmente no nos damos cuenta del tiempo que pasa y de las cosas que hacemos.
4. Depende.

(17. Adrián F.)

1. Es un tema muy triste del que no se habla.
2. No sirve para nada, o puede que para valorar la vida.
3. No, porque tendrías miedo cada vez que lo pienses.
4. Sí, para saber qué es.

(18. Iván)

1. Es un tema muy feo y desagradable.
2. Sirve para que detrás vengan otras personas.
3. Es triste, pero es necesario, aunque me gustaría que no.
4. Sí.

(19. Sukaina)

1. Significa dejar de existir de éste cuento llamado vida, que produce un sentimiento muy malo o doloroso.
2. Es necesario para que no haya mucha gente.
3. Sí, para lograr todo lo que tú sueñas y para valorar la vida y saber aprovecharla.

4. Sí, para hacernos perder el miedo.

(20. Miguel)

1. Es algo necesario pero triste, porque cuando perdemos a un familiar que está muy mayor, sufrimos todos los de la familia.
2. Es necesaria para la vida.
3. Sí, me hace disfrutar de la vida.
4. No, porque es algo triste.

(21. Ismael)

1. Es un tema triste y doloroso.
2. No lo sé.
3. No.
4. Sí y no.

(22. Adrián)

1. Es un tema triste.
2. Sentir lo que es la muerte.
3. Sí.
4. Sí.

(23. Shelsy Daniela)

1. Para mí es un misterio.
2. Para, a veces, dejar de sufrir.
3. Sí, porque podríamos hacer lo que quisiéramos antes de ello.
4. Sí, porque te sirve para expresarte, preguntar tus dudas y superar lo que tememos de ella.

(24. Miguel M.)

1. Es un tema que se refiere a una emoción que no me gusta. No me gusta morir.
2. Dejarle el mundo a otra gente.
3. Sí, porque sabemos aprovechar la vida.

4. Sí, porque da esperanza.

(25. Manuel)

1. Es un tema desconocido.
2. Para morir.
3. No, porque hay que vivir a tope.
4. Depende.

(26. Irene R.)

1. Un tema que produce un miedo terrible, no por morir uno mismo, sino por perder a alguien.
2. Que no se produzca una superpoblación en el planeta, aunque de miedo y haga que la gente se sienta mal.
3. Sí porque si no haríamos cosas que nos harían morir antes, así valoramos más la vida e intentamos aprovecharla.
4. Sí, para concienciar a los niños.

(27. Marcos):

1. El fallecimiento de alguien.
2. Para nada.
3. No.
4. No.

(28. José)

1. Es un tema del que no hay que hablar mucho.
2. Nada.
3. No, porque hay que vivir la vida a tope.
4. No.

Clase 1º B

(1. Jorge)

1. Es cuando una persona fallece y se va a otra “vida mejor”.

2. Para dejar espacio a otra gente en el mundo en el que va a nacer.
3. Sí, porque sabrás que habrás muerto haciendo cosas buenas.
4. Sí, porque sabrás que algún día morirás y no durarás para toda la vida.

(2. Sara)

1. Es cuando tu vida se acaba.
2. Para que no vivas eternamente, si no hubiera muerte habría mucha gente.
3. Sí, vivir disfrutando.
4. Sí, para que se aclaren las cosas.

(3. Carlos P.)

1. La muerte es el principio de una segunda etapa terrorífica.
2. La muerte sirve para morir.
3. Sí, porque te reencarnarás en una cosa.
4. Sí, porque cuando seamos conejos no podremos hablar.

(4. Nacho)

1. Lo que pone fin.
2. Para descansar.
3. Sí, bastante.
4. Sí, porque a lo mejor en otro momento no se puede.

(5. Susana)

1. La muerte es el fin de la vida, para siempre.
2. Para hacer sitio a la gente que está por nacer.
3. No estoy segura, porque si todo el rato te repites a ti misma que vas a morir no disfrutas la vida, pero si crees que eres inmortal, tampoco.
4. Sí, para prepararnos para cuando perdamos a alguien en vez de averiguarlo poco a poco.

(6. Javier R.)

1. La pérdida de una persona.

2. Para el ciclo de la vida
3. Sí, es importante porque solo hay una vida y hay que disfrutarla todo lo que se pueda.
4. Si, es súper importante porque es bueno saber algo que seguro que te va a pasar.

(7. Miryam)

1. La muerte es cuando se acaba la vida de una persona y ya no vuelve a vivir.
2. Para acabar con la vida de alguien.
3. Sí porque si no cuando llega la muerte o ese momento en el que muere alguien que quieres, te llevas una sorpresa.
4. Sí, porque los niños tienen derecho desde pequeños y así yo creo que nos costará menos afrontar la muerte de nuestros amigos, familia, etc.

(8. Clara)

1. Es perder a alguien.
2. Para que funcione el ciclo vital.
3. Sí.
4. Sí, porque así sabremos a lo que nos podemos enfrentar en la vida.

(9. Elena)

1. Para mí, cuando se muere alguien, es como si el mundo se hubiese acabado para mí. Pero también cuando te alejas de tus seres queridos.
2. Para aprender por si alguien se va, no tienes por qué dejar de vivir la vida.
3. Sí, porque así aprovecharíamos más la vida.
4. Creo que sí, porque así reflexionamos sobre cómo debes sentirte cuando llegue el momento.

(10. Irene L.)

1. La muerte es cuando alguna persona se va y no la vuelves a ver ni a tocar.
2. Yo creo que para una persona que está enferma y se muere, descansa y deja de sufrir.
3. Sí, porque puedes vivir tu vida.
4. Sí, para aprender más sobre ella, y decir cuál es su lado positivo y negativo.

(11. Rubén)

1. Algo muy malo.

2. ()
3. No.
4. No, porque no me gusta.

(12. Ana Isabel)

1. La muerte es perder la vida.
2. No sé.
3. Sí, porque mientras vives disfrutas los mejores o peores momentos, aunque sepas que vas a morir disfrutas de la vida.
4. Sí, porque puedes compartirlo.

(13. Brian)

1. La muerte es cuando una persona fallece, de tu familia, amigos...
2. Para el descanso eterno.
3. Sí, porque ya sabes que el momento te llegará.
4. Sí, porque ya sabrás sobre la muerte.

(14. Sandra)

1. No lo quiero responder.
2. No sirve para nada, pero te mueres cuando te toca.
3. Sí, es importante para vivir la vida.
4. Depende, porque a alguna persona le puede doler y a mí, por ejemplo, me hace sentir un poco triste.

(15. Sheila)

1. La muerte es la pérdida de alguien bueno y apreciado.
2. Para que la gente cuando sea mayor y no tenga familia no se sienta sólo.
3. Sí, porque nos gusta la vida.
4. Sí, porque hay que expresar lo que sentimos.

(16. Celia)

1. Pues no existir, haces “chaf” y ya está, dejas de existir, pero no en el recuerdo.

2. Para ser petróleo en el futuro.
3. Sí, porque la vida es una oportunidad de hacer lo que quieras.
4. No, es mejor hablarlo con la gente de confianza, no con gente que no conozcas.

(17. Bertha)

1. Es tener miedo de perder a alguien y no volver a verle.
2. No lo sé.
3. Sí.
4. Sí, porque me da pistas para saber qué hacer después.

(18. Irene)

Ausente.

(19. César)

1. Es un tema triste del que no me gusta hablar.
2. No sirve para nada.
3. Sí.
4. Sí, porque es una forma de expresar nuestros miedos.

(20. Rodrigo)

Ausente.

(21. Mikel)

1. Es el fin de la vida.
2. Para que vengan nuevas generaciones.
3. Sí.
4. Sí, para saber a qué nos enfrentamos.

(22. Adrián)

1. Cuando alguna persona fallece.
2. Para nada, para saber que ha terminado tu vida.
3. Sí.
4. Sí.

(23. Oscar)

1. Es cuando un ser querido desaparece de tu vida.
2. Para nada, hay gente que piensa que sí, porque para ellos existe la reencarnación y es el principio de una nueva vida.
3. Sí, porque hay más cosas buenas que malas y te diviertes mucho con tus amigos, etc.
4. No, porque a algunos alumnos les da miedo y tienen pesadillas por las noches.

(24. Javier L.)

1. Es el final de la vida. Nada se puede hacer para cambiarlo, por eso no tiene sentido tener miedo a la muerte, vas a morir.
2. ()
3. No se le da importancia, la muerte llegará un día.
4. No, no es importante.

(25. Florange)

1. Es algo malo, es perder a alguien que queremos.
2. Para nada porque sólo hace sufrir a las personas, pero por otra parte también es un descanso para esas personas que no les gusta vivir, que están hartos de la vida.
3. Sí, porque haremos las cosas mejor, si tenemos miedo a la muerte no haremos cosas arriesgadas.
4. Sí, porque nos expresamos a nuestros compañeros.

(26. Javier M.)

1. La muerte es lo que mata a la gente.
2. Para nada.
3. No.
4. No, porque es malo

(27. Oliris)

1. Dejar de respirar e irse al “otro barrio”.
2. Para que nazca otra persona.
3. Sí, porque si no nos aburriríamos.
4. Sí, porque te desahogas.

(28. Carlos M.)

1. Es algo que te da miedo, que te pasa.
2. Para que no se llene el mundo de personas y de animales.
3. Sí, porque te esfuerzas más.
4. No, porque no me gusta hablar de eso.

(29. Carlos P.)

1. Acción o efecto de morir.
2. Para no existir.
3. Sí, para esforzarnos.
4. No, porque siento tristeza.

Clase 1º C

(1. Francisco)

1. La muerte es cuando algo por alguna causa natural se pierde.
2. La muerte sirve para aprender el ciclo de la vida, para saber lo que es la vida.
3. Sí, porque será el fin de toda tu vida y recordarás a todos tus seres queridos.
4. Sí, porque si no, no sabríamos afrontar la muerte de un ser querido.

(2. Sonia)

1. Es una pérdida de un ser querido y el fin de la vida.
2. Hacerse más maduro y saber superar las cosas.
3. Sí, porque así podremos hacer las cosas que queremos, y valorar más la vida.
4. Sí, porque así aprendemos a superar las cosas pero hay gente a la que no le gusta tratarlo.

(3. Marcos)

1. La muerte es un sentimiento real muy despreciable, pero si nacimos... morimos... es ley de vida.
2. No sirve para nada.
3. Sí, es importante porque eso es la vida, igual que te reproduces, mueres.

4. Yo creo que no hace falta hablar de la muerte, creo que se pasa un mal rato hablando de la muerte porque recuerdas todos tus seres queridos que han fallecido.

(4. Adrián)

1. Es un sentimiento difícil de superar, ya que te ciega en el comienzo, pero se acaba superando.
2. Darse cuenta de tus cosas, no sólo las materiales, sino todo lo que tenemos a nuestro alrededor.
3. Sí, ya que si no, no estaremos preparados, pero sobre todo, hay que tener conciencia de la finitud de los demás.
4. Sí, ya que ocurre pocas veces y hay que saber tratarla.

(5. Carmen)

1. Es algo natural, pero que, al fin y al cabo, depende de la persona, te da mucha pena.
2. Para entristecer a la gente.
3. Sí, supongo.
4. Sí, porque le puedes decir a otras personas lo que sientes.

(6. Juliana)

1. Es algo que nos pasa a todas las personas.
2. Ayudarnos a afrontar nuestros problemas y a hacernos más fuertes,
3. Depende, porque a veces tendremos que saber que llegará nuestra hora.
4. Yo creo que sí, porque así podremos superar todos nuestros miedos y sentimientos.

(7. Paloma)

1. Una pérdida. La muerte es cuando se llevan a un ser querido porque ya ha pasado su tiempo aquí.
2. Nada. La muerte no sirve para nada. Si sirve para algo es para poder ir al cielo con los seres queridos que también han muerto.
3. No hay que pensar que moriremos. Hay que vivir la vida y disfrutarla al máximo.
4. Depende. Sí, para poder concienciarnos y saber cómo superarlo. No, porque puede recordar pérdidas y entristecer a los alumnos.

(8. Jon Nico)

1. La muerte es un suceso inevitable que es muy desagradable.
2. La muerte sirve para que se realice el ciclo de la vida.
3. Sí, porque de esa manera puedes aprovechar la vida al máximo.
4. En los centros infantiles no, pero en los institutos sí, para que las personas comprendan el significado de la vida.

(9. Pedro)

1. Es un tema del que no me gusta hablar.
2. Para darnos cuenta de lo que valen las personas.
3. Sí.
4. Sí.

(10. Lucía)

1. Un sentimiento de vacío.
2. Aprender que ya has vivido lo que tenías que vivir, que no todo es gloria.
3. Sí, para poder aprovecharla al máximo, y dar lo mejor que tenemos durante la vida.
4. Sí, pero muy poco... Somos muy jóvenes, molaría más que se dieran estas sesiones a los 18.

(11. Diego)

1. El fin de la vida y la pérdida del fallecido.
2. Sirve para que no haya superpoblación y para marcar el fin de la vida.
3. No, porque estaríamos deprimidos y no disfrutaríamos.
4. Sí, para que lo aceptásemos mejor si ocurre.

(12. Lucía)

1. Es el ciclo de la vida.
2. Afrontar nuestros miedos y apreciar a los demás.
3. Sí, es importante.
4. Sí, aunque a veces no tengamos ganas de hablar de ese tema, pero así, cuando ocurra, sabremos cómo afrontarlo.

(13. Marta)

Ausente

(14. Lysmar)

Ausente.

(15 Sami)

Ausente.

(16. Javier)

1. Para mí es un sentimiento, perder a alguien.
2. Sirve para llevarse a la gente.
3. Sí.
4. Sí.

(17. Sara)

1. Algo que a todos nos llega a algún momento.
2. Que te hace más fuerte al superar la pérdida.
3. Sí, porque ya sabes que algún día te irás y no será una sorpresa.
4. Sí, porque te permite prepararte mentalmente para ello.

(18. Carlos)

Ausente.

(19. Sergio)

1. Es una experiencia que a nadie le gusta.
2. Sirve para que tu familia y amigos se den cuenta.
3. ()
4. Sí, porque así se dan cuenta de lo que tienen que valorar.

(20. Laura)

1. Es una fase de la vida.
2. Sirve para descansar eternamente.
3. Sí.
4. Sí, porque así cuando se muera alguien de tu familia no lo pasarás tan mal.

(21. Alain)

Ausente

(22. Emilse)

1. Es algo que te puede llegar a doler mucho sobre todo si es un ser querido que aprecias mucho.
2. Sirve para liberarse porque ya acabaste lo que tenías que hacer.
3. Sí.
4. Sí, la muerte forma parte de la vida, y es bueno aprender cosas de la vida.

(23. Dionisio)

1. La muerte forma parte del ciclo de la vida y también es muy desagradable.
2. Sirve para entristecer y llorar.
3. Sí, porque al morir habrá gente que llore por ti.
4. Sí, porque si muere un familiar, las personas que vienen al centro educativo nos ayudan a resolverlo.

(24. Ismael)

1. Algo donde podemos perder a los demás.
2. Nada, estamos hechos para vivir para siempre.
3. Sí
4. Sí

(25. Roxana)

1. Es muy dolorosa y ocurre de repente, en cualquier lugar, no sabes cuándo te morirás.
2. No sé.
3. Sí, porque es importante.
4. Sí, porque es importante.

(26. Isaías)

1. Un sentimiento que se puede superar o no.
2. Reflexionar sobre lo que queremos y lo que no.
3. Sí, porque no se sabe cuándo.
4. Sí, porque te desahogas

(27. Madelaine)

1. Es una cosa de la vida, algo que nos pasa a todos porque nadie es inmortal.
2. Sirve para darse cuenta de los que tienes a tu lado y si los has querido mucho o no.
3. Sí, porque somos conscientes de nuestra finitud, de que no vamos a vivir toda la vida.
4. Sí, porque aparte de nuestras enseñanzas, también debemos saber cosas que antes no sabíamos.

(28. Melani)

1. Es un proceso de la vida, por mucho que queramos seguir vivos... algún día moriremos.
2. Sirve para darnos cuenta de a quién queremos, porque por muchas discusiones cuando alguien se muere, es como si te faltara algo muy importante en tu vida.
3. Sí, porque así no tendrás miedo.
4. Sí, es importante que nos lo enseñen porque así tratamos cosas que no sabíamos que nos hacen mejores.

(29. Adrián)

1. La muerte es un miedo que tienen las personas.
2. Sirve para aprender de tus propios errores y para echar de menos a tus personas queridas y es parte de la vida.
3. No es importante porque nunca dejaremos de existir.
4. Sí, para hablar de nuestros miedos.

(30. Borja)

1. Lo peor que te puede pasar o el descanso eterno.
2. Para que nazca más gente.
3. Sí porque así sabes lo que te pasará.
4. Sí.

1º D

(1. Enrique José)

1. Algo que no me gusta.
2. No confiar en nadie.
3. Sí y no.
4. Sí, es un buen momento.

(2. Cristina R.)

1. Algo triste que nos tiene que pasar.
2. No sirve para nada, pero en algún momento tenemos que morir.
3. Sí, depende de cómo mueras (asesinato...), si es de muerte natural me hace reflexionar.
4. Sí, porque eso hace reflexionar para valorar más la vida y no perder el tiempo.

(3. Alicia)

1. Es un tema personal, cuando no es con mi familia no hablo nunca del tema.
2. Para que todos nos demos cuenta de que hay que vivir la vida.
3. Sí, porque aprovechamos más la vida.
4. Depende, si has perdido a alguna persona cercana, como tu padre o tu madre, no. Pero si son los abuelos que nunca conociste estaría bien hablar de cómo crees que eran.

(4. Erick)

1. Para mí, la muerte es muy triste.
2. Sirva para apreciar a la persona.
3. Sí.
4. Sí, para que no te sorprendas.

(5. Darío)

Ausente.

(6. Andrea)

1. Bélico.

2. Darse cuenta de los errores que cometes a lo largo de la vida.
3. Sí, para disfrutar completamente de la vida.
4. Sí, porque si no en otros sitios no lo haríamos.

(7. Ashwini)

1. La muerte es mala y buena.
2. Sirve para descansar eternamente una vez que falleces.
3. Sí, porque aprovechas la vida.
4. Sí.

(8. Miguel)

1. Es una cosa que no quieres que pase.
2. Sirve para que te recuerden.
3. Sí, para prepararte y hacer cosas que quieres.
4. Sí, para que seamos más amigos.

(9. Estefanía)

1. Es un tema que no me gusta y me da miedo.
2. Es una parte de la vida.
3. Creo que sí.
4. Sí, porque hay que saberlo.

(10. Alba)

1. La muerte no me gusta.
2. Forma parte del ciclo vital.
3. No sé.
4. Sí, porque nos ayuda con un tema que no hablamos.

(11. Lidia)

1. Algo normal que a todos nos va a pasar.
2. Sirve para descansar.
3. Sí, porque aprecias más todo.

4. Sí.

(12. Julián)

1. Es un tema asqueroso.
2. Para descansar en paz.
3. No, porque no te deja disfrutarla.
4. Sí.

(13. Durán)

1. Es el final de la vida.
2. Morir.
3. No.
4. No.

(14. Pedro)

1. Es un tema que no me gusta.
2. ()
3. ()
4. ()

(15. Silvia)

1. Es un tema del que no me gusta hablar pero es algo que ocurrirá, y no es malo.
2. Para continuar con el ciclo vital.
3. Sí, porque la vida es sólo una y aunque acabe algún día hay que aprovecharla y disfrutarla.
4. Sí, para estar preparados para ella.

(16. Rafael)

1. Ajeno porque no me gusta.
2. Para nada.
3. Sí.
4. Sí.

(17. Magno Tobías)

1. No sé.
2. Para que nazcan otras personas.
3. No sé.
4. Sí.

(18. Martín Alejandro)

1. Es un tema desagradable.
2. Sirve para aprender.
3. Sí, porque así estás preparado.
4. Sí, porque te pueden ayudar.

(19. Luís Armando)

1. Miedo.
2. Para tener miedo.
3. Sí.
4. No, porque si no me entrará más miedo.

(20. Jorge)

1. No hablo.
2. Para nada es inevitable.
3. No hasta la hora que quede poco.
4. Sí, para prepararnos.

(21. Blanca)

1. Es lo que ayuda a valorar la vida.
2. Avisa para que podamos disfrutar de cada momento como si fuera el último.
3. Sí para ser consciente de la realidad.
4. Sí, porque no solemos hacerle caso y es un tema del que debemos saber.

(22. Abdul)

1. Inevitable.
2. Para descansar en paz.

3. Sí.

4. Sí.

(23. Rodrigo)

1. Es un tema que no me gusta.
2. Para desaparecer del mundo.
3. Sí porque así hasta el último día disfrutas más.
4. No, porque me trae muchos recuerdos.

Clase 1º E

(1. Marta)

1. La muerte es una mierda porque estás infinitos años sin sentir nada, ni vuelves a nacer, ni nada. Es un tema triste.
2. No tiene ninguna función, es mejor estar vivos.
3. No, porque te pierdes muchas cosas.
4. No, porque me hace recordarlo, pero por otra parte sí, porque nos puede ayudar.

(2. Alberto)

Ausente.

(3. Melanie)

1. La muerte es lo peor que nos pueda pasar.
2. Sirve para darse cuenta de lo que quieres a una persona, y que normalmente no te das cuenta hasta que la pierdes.
3. Sí.
4. No, porque a nadie le importa si algún familiar tuyo se muere.

(4. Rachida)

1. La muerte es el descanso y por eso es buena, pero es mala porque pierdes cosas.
2. La muerte no tiene ninguna función.
3. Sí, es importante.
4. No, porque da mucho dolor.

(5. Rafael)

1. Es un tema natural y triste.
2. Para regular la población.
3. Sí, para disfrutar de tu tiempo.
4. Sí, pero no en público.

(6. Mario)

1. La muerte es dejar de vivir
2. Su función es darte cuenta de lo que vale la vida.
3. Sí, para vivir siempre al máximo.
4. No.

(7. Maryam)

1. Es un tema que tiene que ver con el sentimiento de la pérdida.
2. Sí, porque nunca sabes cuánto quieres a alguien hasta que lo pierdes.
3. Sí.
4. Sí, porque te desahogas.

(8. Cristian)

1. Es dejar de vivir.
2. Su función es poder descansar en paz y para darnos cuenta de que tenemos que cuidar a los demás.
3. Sí, porque así aprovechamos la vida y a las personas que quieres.
4. Sí, porque puedes expresar, con otras personas, todos tus sentimientos.

(9. Patricia)

1. Es mala.
2. Su función es hacernos darnos cuenta de las personas que importan de verdad y cómo nos sentimos cuando mueren.
3. Sí, para disfrutar de la vida, de los amigos, de la familia, del cariño de tus seres queridos.
4. Sí, para desahogarte y luego sentirte mejor.

(10. Salvador)

1. Es un tema doloroso
2. No tiene ninguna función.
3. No.
4. No.

(11. Eliezer)

1. Es un tema doloroso.
2. No tiene ninguna función.
3. Sí, para disfrutar de la vida lo máximo posible.
4. No.

(12. María Isabel)

1. Es un tema doloroso.
2. Sirve para aprender a ver a quienes queremos.
3. Sí, para hacer las cosas bien.
4. Sí, porque te ayudan.

(13. Rebeca)

1. La muerte es dejar de vivir, no existir para nadie.
2. Su función es que valoremos a los seres queridos.
3. No, porque te pierdes muchas cosas.
4. Sí, porque todas las opiniones o sentimientos los dices, aunque por otra parte te lo recuerde y te duela.

(14. María.)

1. Es cuando dejas de vivir.
2. Su función es regular a la gente que existe.
3. No puedes obsesionarte.
4. Sí, porque puede pasarte algo y no estar preparado.

(15. Natalia)

1. Es el tema peor pero que tenemos que aceptar, algún día pasará.
2. Su función es que no haya tanta gente en el mundo.

3. Sí, sirve para esforzarte entre la gente a la que quieres y darte cuenta de las cosas que antes no dabas importancia.
4. Sí, porque te enseñan a superarlo y a afrontarlo para cuando llegue ese día.

(16. Luís)

1. Es un tema muy triste.
2. Su función es descansar en paz.
3. Sí.
4. No, porque es doloroso.

(17. Alejandro)

1. Es un sentimiento muy fuerte.
2. Te hace sentir triste.
3. Sí, para que seamos más fuertes y cuidar de los demás.
4. Sí, porque así nos pueden ayudar otras personas.

(18. Andrea Paola)

Ausente.

(19. David Francisco)

1. Es un tema malo, malísimo.
2. Separarte de tu familia.
3. Sí,
4. Sí.

(20. Isabel)

1. Es un tema que tiene que ver con la vida.
2. No sé.
3. Sí.
4. No.

(21. Anislady)

1. Es un tema triste.

2. Su función es para descansar.
3. No sé.
4. No.

(22. Lucía)

1. Es el tema que habla del fin de la vida pero no de tus recuerdos.
2. Su función es llevarnos a un lugar más agradable “el cielo”.
3. Para apreciar lo que te ha dado la vida.
4. No porque no hay que pensar en la muerte sino en la vida.

(23. Michael Eduardo)

1. Es un tema inevitable.
2. Para descansar en paz.
3. Cuidarnos más en nuestra vida.
4. Sí, para que se nos entienda cuando pierdes a un familiar.

(24. Estera)

1. Es un tema triste.
2. Su función es llevarnos a todos.
3. Para darte cuenta de que tienes que aprovechar el tiempo.
4. Sí, aunque es muy duro pensar que te vas a morir algún día.

(25. Iván)

1. Es un tema que siempre llega.
2. No sé.
3. Vivir tranquilo.
4. No, porque me voy a rayar.

ANÁLISIS DE CONTENIDO DE LAS RESPUESTAS DEL ALUMNADO.

SESIÓN PRIMERA

1. El miedo es...	El miedo es una alerta, un aviso, un mecanismo de defensa, nos previene ante algo malo o peligroso.	A.1. A.2. A.8. A.9. A.16. A.19. A.22. A.26. A.28. B.1. B.2. B.3. B.5. B.19. B.23. B.28. C.2. C.11. C.13. C.18. D.1. D.2. D.4. D.5. D.6. D.8. D.12. D.14. D.16. D.18. E.19.
	El miedo es un sentimiento, una emoción que no consigues superar.	A.3. A.11. C.6.
	El miedo es algo que tienes que superar, es algo que tienes que afrontar.	A.7. A.13. A.17. A.23. B.6. B.9. B.17. D.3. D.10. D.19. D.21. D.22. E.16.
	El miedo es una preocupación, nos produce nervios, ansiedad, nos paraliza, emoción o sensación de miedo (descripción de las reacciones físicas y emocionales).	A.4. A.5. A.6. A.15. A.25. A.27. B.4. B.8. B.11. B.13. B.16.

		B.20. B.21. B.22. B.25. C.4. C.5. C.7. C.8. C.10. C.12. C.14. C.15. C.16. C.17. C.19. C.20. C.22. C.23. C.26. D.9. D.13. E.1. E.2. E.3. E.4. E.6. E.18. E.20. E.21. E.23.
	El miedo es algo malo, negativo, algo que no gusta, lo que no quieres experimentar.	A.10. A.14. A.18. A.20. A.24. B.10. B.14. C.21. D.15. D.17. D.23. E.5. E.7. E.8. E.9. E.15. E.17.
	El miedo es algo bueno, algo positivo.	A.12. E.11.
	El miedo tiene aspectos positivos y negativos,	A.23. B.27. B.29. C.1. C.3. C.9. C.24. C.25. C.27. C.28. C.29. D.11. D.20. E.10.

		E.14. E.22.
	El miedo es una tontería, algo a lo que no deberíamos darle importancia.	A.21. B.26.
	El miedo es perder a alguien.	B.7. B.12. B.18. B.24. D.7. E.12. E.13.
	El miedo es el rechazo, que no te quieran.	B.15.
	Ausente	C.30. E.24. E.25.

2.1. ¿Es bueno hablar de nuestros miedos?	Si	No	Depende	No lo sé	N/C	Ausente
	A.1.	A.22.	B.18.	E.3.	C.19.	C.30.
	A.2.	B.4.	C.10.	E.11.	C.25.	E.24.
	A.3.	B.16.	E.21.			E.25.
	A.4.	B.26.				
	A.5.	C.22.				
	A.6.	C.26.				
	A.7.	D.11.				
	A.8.	D.16.				
	A.9.	E.1.				
	A.10.	E.4.				
	A.11.					
	A.12.					
	A.13.					
	A.14.					
	A.15.					
	A.16.					
	A.17.					
	A.18.					
	A.19.					
	A.20.					
	A.21.					
	A.23.					
	A.24.					
	A.25.					
	A.26.					
	A.27.					
	A.28.					
	B.1.					
	B.2.					
	B.3.					
	B.5.					
	B.6.					
	B.7.					
	B.8.					
	B.9.					
	B.10.					
	B.11.					
	B.12.					
	B.13.					
	B.14.					
	B.15.					
	B.17.					
	B.19.					
	B.20.					
	B.21.					

	B.22.					
	B.23.					
	B.24.					
	B.25.					
	B.27.					
	B.28.					
	B.29.					
	C.1.					
	C.2.					
	C.3.					
	C.4.					
	C.5.					
	C.6.					
	C.7.					
	C.8.					
	C.9.					
	C.11.					
	C.12.					
	C.13.					
	C.14.					
	C.15.					
	C.16.					
	C.17.					
	C.18.					
	C.20.					
	C.21.					
	C.23.					
	C.24.					
	C.27.					
	C.28.					
	C.29.					
	D.1.					
	D.2.					
	D.3.					
	D.4.					
	D.5.					
	D.6.					
	D.7.					
	D.8.					
	D.9.					
	D.10.					
	D.12.					
	D.13.					
	D.14.					
	D.15.					
	D.17.					
	D.18.					
	D.19.					
	D.20.					
	D.21.					
	D.22.					
	D.23.					
	E.2.					
	E.5.					
	E.6.					
	E.7.					
	E.8.					
	E.9.					
	E.10.					
	E.12.					
	E.13.					
	E.14.					
	E.15.					

	E.16. E.17. E.18. E.19. E.20. E.22. E.23.					
--	---	--	--	--	--	--

2. 2. ¿Por qué?	Te ayuda a sentirte mejor y a no sentirte solo. Te desahoga, compartes lo que te asusta para buscar soluciones y superar tus miedos.	A1. A.2. A.3. A.4. A.5. A.6. A.7. A.8. A.9. A.10. A.11. A.12. A.13. A.14. A.15. A.16. A.17. A.18. A.19. A.20. A.21. A.23. A.24. A.25. A.26. A.27. A.28. B.1. B.2. B.3. B.5. B.6. B.7. B.8. B.9. B.10. B.11. B.12. B.13. B.14. B.15. B.16. B.17. B.18. B.19. B.20. B.21. B.22. B.23. B.24. B.25. B.27. B.28.
------------------------	--	---

		B.29.
		C.1.
		C.2.
		C.3.
		C.4.
		C.5.
		C.6.
		C.7.
		C.8.
		C.9.
		C.11.
		C.12.
		C.13.
		C.14.
		C.15.
		C.16.
		C.18.
		C.20.
		C.21.
		C.23.
		C.24.
		C.27.
		C.28.
		C.29.
		D.1.
		D.2.
		D.3.
		D.4.
		D.5.
		D.6.
		D.7.
		D.8.
		D.9.
		D.10.
		D.12.
		D.13.
		D.14.
		D.15.
		D.18.
		D.19.
		D.20.
		D.21.
		D.22.
		D.23.
		E.2.
		E.5.
		E.6.
		E.7.
		E.8.
		E.9.
		E.12.
		E.13.
		E.14.
		E.15.
		E.16.
		E.17.
		E.18.
		E.19.
		E.20.
		E.22.
		E.23.
	Te hace recordar el pasado y te sientes mal. Es algo que no te gusta sentir.	A.22.
		B.4.

		B.16.
	No lo quiero explicar	B.26.
	Depende, te hace sentir mal pero también te alivia.	C.10.
		E.1.
		E.10.
		E.21.
	No contesta.	C.19.
		C.25.
		D.16.
	No, porque te hace sentir vergüenza	C.22.
		E.4.
	No, porque pueden traicionar tu confianza.	C.26.
		D.11.
	No lo sé.	E.3.
		E.11.
	Ausente	C.30.
		E.24.
		E.25.

Tabla 229: Análisis del contenido de las respuestas del alumnado en las preguntas 1 y 2.

Observaciones: un número considerable de alumnos contesta en este apartado el sentimiento de vergüenza que sienten cuando comparten sus miedos.

3. Comparto mis miedos con...	Familia	A.6.
		A.9.
		A.10.
		A.12.
		A.18.
		A.23.
		A.24.
		B.6.
		B.12.
		B.17.
		B.22.
		B.23.
		B.27.
		B.29.
		C.4.
		C.8.
		C.9.
		C.11.
		C.13.
		C.14.
		C.18.
		D.3.
		D.4.
		D.5.
		D.12.
		D.14.
		D.18.
		D.19.
		D.20.
		E.8.
		E.10.
		E.11.
		E.14.
		E.16.
		E.17.
		E.18.

		E.21.
		E.22.
Amigos		A.1.
		A.14.
		A.15.
		A.28.
		B.3.
		B.4.
		B.10.
		B.25.
		C.2.
		C.5.
		C.28.
		D.6.
		D.9.
		D.13.
		D.16.
		D.21.
		E.1.
		E.7.
		E.9.
		E.15.
Familia y amigos, gente de mucha confianza.		A.2.
		A.3.
		A.4.
		A.5.
		A.7.
		A.8.
		A.11.
		A.16.
		A.17.
		A.19.
		A.20.
		A.22.
		A.26.
		B.1.
		B.2.
		B.5.
		B.7.
		B.8.
		B.9.
		B.11.
		B.13.
		B.14.
		B.15.
		B.16.
		B.18.
		B.19.
		B.20.
		B.21.
		B.24.
		C.1.
		C.6.
		C.10.
		C.12.
		C.15.
		C.16.
		C.17.
		C.19.
		C.20.
		C.26.
		C.27.
		C.29.

		D.2. D.8. D.15. D.17. D.22. D.23. E.2. E.3. E.12. E.13. E.20.
	Con nadie	A.13. A.21. A.25. A.27. B.28. C.7. C.21. D.11. E.4. E.5. E.6. E.19. E.22. E.23.
	No quiero contestar.	B.26.
	No contesta.	D.1. D.7. D.10.
	Ausente.	C.30. E.24. E.25.

Tabla 230: Análisis del contenido de las respuestas del alumnado en la pregunta 3.

Observaciones: la tendencia general es a compartir según qué miedos con los padres o con amigos, empieza a destacar el sentimiento de vergüenza a compartir ciertos miedos con determinadas personas y no son pocos los alumnos que no confiesan sus miedos por haber tenido experiencias negativas anteriores apareciendo el sentimiento de pudor a la hora de compartir futuros temores (A.13.)

4. ¿Qué hago cuando tengo miedo?	Afrontarlo, enfrentarme a él, intentar superarlo, pensar cómo actuar.	A.1. A.2. A.4. A.6. A.8. A.10. A.12. A.13. A.14. A.17. A.18. A.19. A.22. A.24. A.25. A.26. A.28. A.29. B.1. B.3. B.6. B.7. B.8. B.11. B.13. B.14. B.15. B.18. B.19. B.22. B.27. C.8. C.9. C.10. C.13. C.14. C.15. C.16. C.19. C.21. C.23. C.24. C.29. D.1. D.4. D.8. D.12. D.19. D.22. E.14. E.16.
	Evadirme, olvidarme, distraerme con otra cosa.	A.7. A.20. A.21. B.9. B.24. B.25. B.26. B.29. C.1. C.4. C.6. E.1.

		E.10. E.22.
	Esconderme, huir, evitarlo	A.3. A.23. B.4. B.16. B.23. B.28. C.2. C.3. C.11. C.20. C.27. C.28. D.6. D.10. D.11. D.17. D.23. E.2. E.4. E.7. E.15. E.19. E.23.
	Buscar ayuda.	A.5. A.11. A.16. B.2. B.5. C.5. C.12. C.17. D.2. D.15. D.21. E.3. E.17.
	Llorar, gritar.	B.12. B.20. D.9.
	Me siento débil	D.20. E.5. E.11. E.12. E.13. E.18.
	Tranquilizarme.	A.9. A.27. B.21. C.25.
	Me paralizó.	C.22. C.26. D.3. D.16. E.6.
	Nada	D.13.
	Depende.	A.15. D.5. D.18. E.8. E.20.

	Me pongo nervioso	E.21.
	No lo sé.	B.17.
		C.7.
		C.18.
	No contesta.	B.10.
		D.7.
		D.14.
		E.9.
	Ausente.	C.30.
		E.24.
		E.25.

Tabla 231: Análisis del contenido de las respuestas del alumnado en la pregunta 4.

5. En torno al miedo se pueden descubrir valores como...	La superación de nuestros miedos y de nosotros mismos, la valentía.	A.1.
		A.2.
		A.3.
		A.4.
		A.5.
		A.8.
		A.9.
		A.10.
		A.11.
		A.13.
		A.14.
		A.15.
		A.16.
		A.17.
		A.18.
		A.19.
		A.23.
		A.24.
		A.25.
		A.26.
		A.27.
		A.28.
		B.1.
		B.2.
		B.6.
		B.8.
		B.9.
		B.10.
		B.12.
		B.13.
		B.14.
		B.16.
		B.17.
		B.18.
		B.19.
		B.21.
		B.22.
		B.25.
		B.27.
		B.28.
		C.10.
		C.11.
		C.15.
		C.16.
		C.17.
		C.21.
		C.27.

		C.29. D.2. D.9. D.12. D.19. D.20. D.21. E.3. E.9. E.12. E.15. E.21. E.22.
	Descubres cómo enfrentarte a los problemas, madurar, el aprendizaje continuo.	A.6. B.3. B.4. C.1. C.2. D.8. D.18. E.7. E.8. E.23.
	Amistad, el valor de la compañía.	A.12. B.7. B.24. C.5. C.6. C.7. C.9. D.3. D.14. E.5. E.6. E.13. E.14. E.18.
	Empatía	C.12.
	La libertad, los derechos	D.1.
	La tristeza, la vergüenza.	B.11. B.23. E.17.
	La felicidad	C.20.
	Aprender a valorar las cosas	B.15. B.20. E.5. E.11. E.12. E.13. E.18.
	Ninguno	B.26. C.26. D.6. D.11. D.16. E.1. E.10. E.19.
	No lo sé	C.14. C.18. C.25. D.4.

		D.5. D.10. D.13. D.15. D.17. D.22. D.23. E.11.
	No contesta.	A.7. A.20. A.21. A.22. C.3. C.8. C.13. C.19. C.22. C.23. C.24. C.28. D.7. E.2. E.4. E.16. E.20.
	Ausente.	C.30. E.24. E.25.

Tabla 232: Análisis del contenido de las respuestas del alumnado en la pregunta 5.

6. Lo que más temo es...	La muerte, la pérdida de nuestros seres queridos.	A.1. A.2. A.3. A.6. A.7. A.8. A.10. A.11. A.12. A.13. A.14. A.16. A.19. A.20. A.21. A.24. A.25. A.26. A.27. A.28. B.1. B.2. B.6. B.7. B.8. B.9. B.11. B.12. B.14. B.18. B.19.
--------------------------	---	---

		B.20. B.21. B.23. B.24. B.25. B.27. B.29. C.1. C.2. C.6. C.8. C.10. C.12. C.14. C.16. C.18. C.19. C.26. C.27. C.28. C.29. D.2. D.4. D.14. D.15. D.18. D.21. E.1. E.2. E.8. E.11. E.12. E.13. E.14. E.17. E.18. E.19. E.20. E.21. E.22. E.23.
	Perder el amor y el cariño de la gente que queremos.	A.4. B.22. C.4. C.9. D.13. E.15.
	Elementos de la naturaleza (animales, oscuridad...)	A.9. B.4. B.28. C.21. D.10. D.16. D.20. E.16.
	El rechazo, quedarme solo.	A.22. A.23. B.5. B.10. B.15. B.17. C.13. C.20.

		D.8. D.9. E.5. E.6.
	Responde con el humor	B.3. E.7. E.10.
	Ser débil, no poder afrontar algo, el fracaso	B.26. C.11. C.15. C.24. D.5. D.6. D.17. D.22.
	Hacer el ridículo delante de otros, sentir vergüenza	C.3. C.5. C.17. C.22. D.1.
	No temo a nada	B.13. B.16.
	Las personas que pegan o abusan de otro, (personas que me pegan)	D.3. D.7. D.23.
	Mi familia, las acciones que lleven a cabo.	C.25. D.19.
	A que traicionen mi confianza.	D.11.
	Películas de terror	C.23.
	No quiero contestar	A.15. C.7.
	No lo sé.	A.5. A.17. A.18.
	No contesta.	D.7. D.14. E.3. E.4. E.9.
	Ausente.	C.30. E.24. E.25.

Tabla 233: Análisis del contenido de las respuestas del alumnado en la pregunta 6.

Dentro del apartado e miedo al fracaso 6 de los ocho alumnos que contestan centran el fracaso en el miedo a suspender los exámenes.

ANÁLISIS DE DATOS:

SESIÓN SEGUNDA

1. La muerte es...	Para el que muere, un descanso eterno, para el que queda, la soledad	A.1. C.30.
--------------------	--	---------------

		E.4.
	Es una experiencia que nos da miedo, algo malo.	A.2. A.8. A.11. A.26. B.11. B.17. B.25. B.28. C.29. D.6. D.8. D.9. D.10. D.19. E.3. E.9. E.19.
	Es una experiencia muy triste y dolorosa	A.3. A.4. A.6. A.7. A.9. A.12. A.13. A.14. A.15. A.17. A.19. A.20. A.21. A.22. B.19. C.4. C.22. C.25. C.26. D.2. D.4. E.1. E.10. E.11. E.12. E.15. E.16. E.17. E.21. E.24.
	Forma parte de la vida, es algo natural.	A.5. B.24. C.1. C.5. C.6. C.12. C.17. C.20. C.23. C.27. C.28. D.7. D.11. D.21. D.22.

		E.5. E.20. E.23. E.25.
	Dejar de existir, dejar de formar parte de la vida, lo que pone fin, perder a alguien para siempre.	A.10. A.16. A.27. B.2. B.4. B.5. B.6. B.7. B.8. B.9. B.10. B.12. B.13. B.16. B.21. B.22. B.23. B.26. B.27. B.29. C.2. C.7. C.10. C.11. C.16. C.24. D.13. E.6. E.7. E.8. E.13. E.14. E.22.
	Es un tema muy desagradable, que no nos gusta.	A.18. A.24. A.28. C.3. C.8. C.9. C.19. D.1. D.3. D.12. D.14. D.15. D.16. D.18. D.23.
	Es un tema misterioso, desconocido.	A.23. A.25.
	Es un tránsito a otra vida.	B.1. B.3.
	No quiero responder.	B.14. B.20.
	No lo sé	D.17.
	Ausente.	B.18. B.20.

		C.13. C.14. C.15. C.18. C.21. D.5. E.2. E.18.
--	--	--

Tabla 234:

Observaciones: en muchas de las contestaciones se alude a la necesidad que sienten los alumnos de hablar del tema (A.5.)

2. La muerte sirve para	Nos hace sentir pena, dolor, miedo.	A.1. A.3. A.22. C.5. C.23. D.19. E.17.
	Para regular el ciclo vital. Relacionado con el nacimiento.	A.2. A.8. A.16. A.18. A.19. A.20. A.24. A.25. A.26. B.1. B.2. B.5. B.6. B.8. B.16. B.21. B.27. B.28. C.8. C.11. C.30. D.9. D.10. D.15. D.17. E.5. E.14. E.15.
	Nos sirve para valorar la vida, para valorar a las personas.	A.10. A.12. A.15. A.17. C.2. C.4. C.9. C.27. C.28. D.3. D.4. D.8.

		D.21. E.3. E.6. E.7. E.8. E.9. E.12. E.13.
	Para morir, para poner fin.	B.3. B.7. B.29. C.16. D.13. D.23. E.19. E.24.
	Acabar con el sufrimiento, para descansar.	A.5. A.23. B.4. B.10. B.13. B.15. B.25. C.20. C.22. D.7. D.11. D.12. D.22. E.16. E.21. E.23.
	No sirve para nada	A.6. A.13. A.27. A.28. B.14. B.19. B.22. B.23. B.26. C.3. C.7. C.24. D.2. D.16. D.20. E.1. E.4. E.10. E.11.
	Para hacer un tránsito a otro estado, sitio.	A.7. E.22.

	Para madurar, para aprender, para afrontar la pérdida, para darnos a entender que todo lo que comienza también termina.	A.4. A.9. B.9. C.1. C.2. C.6. C.10. C.12. C.17. C.19. C.26. C.29. D.6. D.18.
	No confiar en nadie	D.1.
	No lo sé.	A.21. B.12. B.17. C.25. E.20. E.25.
	No contesta	A.11. B.11. B.24. D.14.
	Ausente	B.18. B.20. C.13. C.14. C.15. C.18. C.21. D.5. E.2. E.18.

3. ¿Es importante vivir con conciencia de nuestra finitud?							
Alumno	Sí	No	Si/No	No lo sé	N/C	¿Por qué?	Ausente
A.1.			X			Es bueno pensar en ello, pero no obsesionarse	
B.5.			X				
D.2.			X				
C.6.			X			(…)	
D.1.			X				
A.2.	X					Es necesario, te prepara para afrontar la vida para valorarla, para disfrutar y ser responsables.	
A.3.	X						
A.4.	X						
A.5.	X						
A.7.	X						
A.8.	X						
A.10.	X						
A.11.	X						
A.12.	X						
A.13.	X						
A.14.	X						
A.15.	X						
A.16.	X						
A.18.	X						
A.20.	X						

A.23.	X					
A.24.	X					
A.26.	X					
B.1.	X					
B.2.	X					
B.4.	X					
B.7.	X					
B.9.	X					
B.10.	X					
B.11.	X					
B.12.	X					
B.14.	X					
B.15.	X					
B.16.	X					
B.23.	X					
B.25.	X					
B.27.	X					
B.28.	X					
B.29.	X					
C.2.	X					
C.3.	X					
C.4.	X					
C.8.	X					
C.10.	X					
D.3.	X					
D.6.	X					
D.7.	X					
D.8.	X					
D.11.	X					
D.15.	X					
D.23.	X					
E.5.	X					
E.6.	X					
E.8.	X					
E.9.	X					
E.11.	X					
E.12.	X					
E.15.	X					
E.22.	X					
E.23.	X					
E.24.	X					
E.25.	X					
A.19.	X					Para perder el miedo a la muerte.
B.7.	X					Para prepararse para afrontar la
B.13.	X					muerte.
B.24.	X					
C.1.	X					
C.12.	X					
C.17.	X					
C.23.	X					
C.26.	X					
C.27.	X					
C.28.	X					
C.30.	X					
D.18.	X					
D.21.	X					
E.17.	X					

A.22.	X					(...)	
B.3.	X						
B.8.	X						
B.17.	X						
B.19.	X						
B.21.	X						
B.22.	X						
C.5.	X						
C.9.	X						
C.16.	X						
C.20.	X						
C.22.	X						
C.24.	X						
C.25.	X						
D.4.	X						
D.9.	X						
D.16.	X						
D.19.	X						
D.22.	X						
E.3.	X						
E.4.	X						
E.7.	X						
E.16.	X						
E.19.	X						
E.20.	X						
	Sí	No	S/N	N/S	N/C	¿Por qué?	
A.6.		X				Nos obsesionamos con la muerte y no aprovechamos la vida.	
A.25.		X					
A.27.		X					
C.7.		X					
C.11.		X					
C.29.		X					
D.12.		X					
E.1.		X					
E.13.		X					
E.14.		X					
A.17.		X				Nos da miedo pensar en la muerte.	
D.20.		X					
A.21.		X				(...)	
A.27.		X					
B.11.		X					
B.26.		X					
D.13.		X					
E.10.		X					
	Sí	No	Sí/No	N/S	N/C		
A.9.				X			
D.10.				X			
D.17.				X			
E.21.				X			
	Sí	No	Sí/No	N/S	N/C		
C.19.					X		Ausente
D.14.					X		
B.18.							X
B.20.							X
C.13.							X
C.14.							X
C.15.							X
C.18.							X
C.21.							X
D.5.							X
E.2.							X

E.18.							X
-------	--	--	--	--	--	--	---

4. ¿Es importante hablar sobre la muerte en los centros educativos?							
Alumno	Sí	No	Sí/No	N/C	¿Por qué?	Ausente	
A.1.	X				Se encuentra apoyo y orientación paliativa o preventiva sobre la muerte y el duelo.		
A.6.	X						
A.17.	X						
B.2.	X						
B.5.	X						
B.7.	X						
B.8.	X						
B.9.	X						
B.10.	X						
B.12.	X						
B.13.	X						
B.15.	X						
B.17.	X						
B.21.	X						
B.25.	X						
C.1.	X						
C.2.	X						
C.4.	X						
C.5.	X						
C.11.	X						
C.12.	X						
C.17.	X						
C.20.	X						
C.23.	X						
D.4.	X						
D.9.	X						
D.10.	X						
D.15.	X						
D.18.	X						
D.20.	X						
D.21.	X						
E.7.	X						
E.8.	X						
E.9.	X						
E.12.	X						
E.13.	X						
E.14.	X						
E.15.	X						
E.17.	X						
E.23.	X						
A.2.	X				Nos enfrentamos a nuestros miedos, los podemos expresar y aprendemos a superarlos.		
A.3.	X						
A.5.	X						
A.12.	X						
A.14.	X						
A.15.	X						
A.19.	X						
A.23.	X						
B.19.	X						
B.27.	X						
C.6.	X						
C.26.	X						
C.29.	X						
E.24.	X						
A.4.	X				Aprendemos sobre aspectos importantes de la vida que no se suelen tratar. Nos sirve para valorar lo que tenemos y a esforzarnos.		
A.7.	X						
A.8.	X						
A.10.	X						

A.13.	X				
A.24.	X				
A.26.	X				
B.1.	X				
B.4.	X				
B.6.	X				
C.19.	X				
C.22.	X				
C.27.	X				
C.28.	X				
D.1.	X				
D.2.	X				
D.6.	X				
D.8.	X				
A.11.	X				(...)
A.18.	X				
A.22.	X				
B.3.	X				
B.22.	X				
C.9.	X				
C.16.	X				
C.24.	X				
C.25.	X				
C.30.	X				
D.7.	X				
D.11.	X				
D.12.	X				
D.16.	X				
D.17.	X				
D.22.	X				
E.19.	X				
	Sí	No	Sí/No	N/C	¿Por qué?
A.9.		X			Hablar de la muerte produce miedo y/o tristeza, no me gusta tratarlo.
A.20.		X			
B.11.		X			
B.23.		X			
B.26.		X			
B.28.		X			
B.29.		X			
C.3.		X			
D.23.		X			
E.4.		X			
E.22.		X			
E.25.		X			
B.16.		X			Es mejor tratarlo con gente de mucha confianza.
D.19.		X			
E.3.		X			
A.27.		X			(...)
A.28.		X			
B.24.		X			
D.13.		X			
E.6.		X			
E.10.		X			
E.11.		X			
E.16.		X			
E.20.		X			
E.21.		X			
	Sí	No	Sí/No	N/C	¿Por qué?

B.14.			X		Depende de cómo se trate, y de la situación personal. Depende de la edad. (...)	
C.7.			X			
D.3.			X			
E.1.			X			
E.5.			X			
C.8.			X			
C.10.			X			
A.16.			X			
A.21.			X			
A.25.			X			
	Sí	No	Sí/No	N/C		
D.14.				X		
B.18.						X
B.20.						X
C.13.						X
C.14.						X
C.15.						X
C.18.						X
C.21.						X
D.5.						X
E.2.						X
E.18.						X

CUESTIONARIO DE EVALUACIÓN INICIAL DE LAS INTERVENCIONES EDUCATIVAS.

Este cuestionario tiene el objetivo de recoger la opinión de expertos sobre la calidad inicial de las intervenciones educativas recogidas dentro del Plan de Acción Tutorial “Educación para el vínculo y la pérdida”.

A continuación aparece una serie de cuestiones relativas a la adecuación, calidad intrínseca y viabilidad que, según su opinión, poseen las intervenciones. Todos los ítems serán respondidos en relación a la escala de valoración del 1 al 5.

En total desacuerdo	Parcialmente en desacuerdo	Indeciso	Bastante de acuerdo	Totalmente de acuerdo
1	2	3	4	5

ADECUACIÓN

1. Se diseña el programa a partir de la detección de necesidades identificadas en el contexto.

En total desacuerdo	Parcialmente en desacuerdo	Indeciso	Bastante de acuerdo	Totalmente de acuerdo
1	2	3	4	5

2. Se fomenta desde el propio diseño de las sesiones el trabajo en equipo de los profesionales implicados.

En total desacuerdo	Parcialmente en desacuerdo	Indeciso	Bastante de acuerdo	Totalmente de acuerdo
1	2	3	4	5

3. Se fomenta la participación de los alumnos desde el propio diseño de las intervenciones.

En total desacuerdo	Parcialmente en desacuerdo	Indeciso	Bastante de acuerdo	Totalmente de acuerdo
1	2	3	4	5

CALIDAD INTRÍNSECA

4. Se han dado a conocer los fundamentos científicos sociales y psicológicos del programa de intervención.

En total desacuerdo	Parcialmente en desacuerdo	Indeciso	Bastante de acuerdo	Totalmente de acuerdo
1	2	3	4	5

5. Los contenidos incluidos en las intervenciones son relevantes desde el punto de vista formativo.

En total desacuerdo	Parcialmente en desacuerdo	Indeciso	Bastante de acuerdo	Totalmente de acuerdo
1	2	3	4	5

6. Los contenidos incluidos en las intervenciones son adecuados para incluirlos en el P.A.T.

En total desacuerdo	Parcialmente en desacuerdo	Indeciso	Bastante de acuerdo	Totalmente de acuerdo
1	2	3	4	5

7. Se incluyen en las intervenciones objetivos, actividades, recursos y evaluación propia del proceso y los resultados.

En total desacuerdo	Parcialmente en desacuerdo	Indeciso	Bastante de acuerdo	Totalmente de acuerdo
1	2	3	4	5

8. Se da coherencia interna entre los diversos elementos que componen la intervención.

En total desacuerdo	Parcialmente en desacuerdo	Indeciso	Bastante de acuerdo	Totalmente de acuerdo
1	2	3	4	5

9. La intervención se adecua a las características diferenciales de los destinatarios.

En total desacuerdo	Parcialmente en desacuerdo	Indeciso	Bastante de acuerdo	Totalmente de acuerdo
1	2	3	4	5

VIABILIDAD

10. Los objetivos planteados se adecúan a las necesidades y características de los alumnos.

En total desacuerdo	Parcialmente en desacuerdo	Indeciso	Bastante de acuerdo	Totalmente de acuerdo
1	2	3	4	5

11. Los objetivos planteados son realistas.

En total desacuerdo	Parcialmente en desacuerdo	Indeciso	Bastante de acuerdo	Totalmente de acuerdo
1	2	3	4	5

12. Están previstos los espacios, tiempos y recursos para el desarrollo de las sesiones.

En total desacuerdo	Parcialmente en desacuerdo	Indeciso	Bastante de acuerdo	Totalmente de acuerdo
1	2	3	4	5

13. La temporalización de las sesiones es adecuada y está fundamentada.

En total desacuerdo	Parcialmente en desacuerdo	Indeciso	Bastante de acuerdo	Totalmente de acuerdo
1	2	3	4	5

14. Se prevén en el desarrollo de las intervenciones reuniones con los tutores y el equipo de orientación.

En total desacuerdo	Parcialmente en desacuerdo	Indeciso	Bastante de acuerdo	Totalmente de acuerdo
1	2	3	4	5

OTRAS OBSERVACIONES:

POSIBLES PROPUESTAS DE MEJORA DEL PROGRAMA:

Muchas gracias

REGISTRO DE OBSERVACIÓN PARA EL EQUIPO DE TUTORES OBSERVADORES

Este registro será realizado por el tutor durante la sesión.

Número de la sesión:

A continuación aparecen una serie de cuestiones que serán contestadas según la escala de valoración del 1 al 5.

En total desacuerdo	Parcialmente en desacuerdo	Indeciso	Bastante de acuerdo	Totalmente de acuerdo
1	2	3	4	5

1. La metodología utilizada resulta adecuada para el desarrollo de la sesión.

En total desacuerdo	Parcialmente en desacuerdo	Indeciso	Bastante de acuerdo	Totalmente de acuerdo
1	2	3	4	5

2. Los alumnos muestran interés hacia las actividades planteadas en la sesión.

En total desacuerdo	Parcialmente en desacuerdo	Indeciso	Bastante de acuerdo	Totalmente de acuerdo
1	2	3	4	5

3. Ha sido necesario corregir la secuencia de las actividades programadas.

En total desacuerdo	Parcialmente en desacuerdo	Indeciso	Bastante de acuerdo	Totalmente de acuerdo
1	2	3	4	5

Si hubiera sido necesario, ¿cómo se ha realizado?

4. Los recursos y actividades planteados resultan suficientes y adecuados

En total desacuerdo	Parcialmente en desacuerdo	Indeciso	Bastante de acuerdo	Totalmente de acuerdo
1	2	3	4	5

5. El ambiente general del grupo ha sido positivo.

En total desacuerdo	Parcialmente en desacuerdo	Indeciso	Bastante de acuerdo	Totalmente de acuerdo
1	2	3	4	5

6. Las relaciones de los profesionales y el alumnado ha sido cordial

En total desacuerdo	Parcialmente en desacuerdo	Indeciso	Bastante de acuerdo	Totalmente de acuerdo
1	2	3	4	5

7. Los ejemplos y contenidos planteados han generado el debate y la reflexión en el aula.

En total desacuerdo	Parcialmente en desacuerdo	Indeciso	Bastante de acuerdo	Totalmente de acuerdo
1	2	3	4	5

8. Los alumnos y alumnas han participado activamente en el transcurso de la sesión.

En total desacuerdo	Parcialmente en desacuerdo	Indeciso	Bastante de acuerdo	Totalmente de acuerdo
1	2	3	4	5

9. En general, como observador docente, me siento satisfecho/a con el desarrollo de la sesión.

En total desacuerdo	Parcialmente en desacuerdo	Indeciso	Bastante de acuerdo	Totalmente de acuerdo
1	2	3	4	5

REGISTRO DE INCIDENCIAS:

OBSERVACIONES:

CUESTIONARIO DE EVALUACIÓN DESTINADO AL ALUMNADO

1. Los conceptos que se han trabajado a lo largo de las sesiones han sido expuestos de forma clara.

En total desacuerdo	Parcialmente en desacuerdo	Indeciso	Bastante de acuerdo	Totalmente de acuerdo
1	2	3	4	5

2. Las dinámicas propuestas en las sesiones han servido para complementar las explicaciones de los conceptos.

En total desacuerdo	Parcialmente en desacuerdo	Indeciso	Bastante de acuerdo	Totalmente de acuerdo
1	2	3	4	5

3. Se fomenta la participación de los alumnos desde el propio diseño de las intervenciones.

En total desacuerdo	Parcialmente en desacuerdo	Indeciso	Bastante de acuerdo	Totalmente de acuerdo
1	2	3	4	5

4. El tiempo dedicado a las sesiones ha sido adecuado para desarrollar los contenidos.

En total desacuerdo	Parcialmente en desacuerdo	Indeciso	Bastante de acuerdo	Totalmente de acuerdo
1	2	3	4	5

5. Se han dado a conocer los objetivos y las finalidades de las sesiones.

En total desacuerdo	Parcialmente en desacuerdo	Indeciso	Bastante de acuerdo	Totalmente de acuerdo
1	2	3	4	5

6. Los contenidos incluidos en las sesiones son relevantes para mi formación.

En total desacuerdo	Parcialmente en desacuerdo	Indeciso	Bastante de acuerdo	Totalmente de acuerdo
1	2	3	4	5

7. Los contenidos incluidos en las sesiones se relacionaban con mis experiencias cotidianas.

En total desacuerdo	Parcialmente en desacuerdo	Indeciso	Bastante de acuerdo	Totalmente de acuerdo
1	2	3	4	5

8. ¿Qué me han aportado estas sesiones?

9. ¿Qué temas incluiría o desarrollaría, o en qué temas me gustaría profundizar más?

10. ¿Qué actividades incluiría?

Gracias por tu colaboración

